

PRACE NAUKOWE
Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie

STUDIA
NEOFILOLOGICZNE

V

pod redakcją
Hanny Kaczmarek
i Mieczysławy Materniak



2006

Redaktorzy naukowi
Hanna Kaczmarek
Mieczysława Materniak

Recenzenci
Piotr Fast
Krzysztof Janikowski
Zdzisław Kalita
Anna Michońska-Stadnik

Redaktor
Przemysław Lasota

Korektor
Miroslaw Łapot

Redakcja techniczna
Jacek Kukułka

Projekt okładki
Sławomir Sadowski

© Copyright by Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Częstochowa 2006

ISBN 83 – 7098 – 971 – 3

ISSN 1642 – 6223

Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie
42 – 200 Częstochowa, ul. Waszyngtona 4/8
tel. (0 34) 378 43 29, fax (0 34) 378 43 19.
www.ajd.czyst.pl
e-mail: wydawnictwo@ajd.czyst.pl
Wydanie I. Objętość 10,75 ark. druk. (B5).

Spis treści

Od Redakcji	5
I. Język, komunikacja, glottodydaktyka	
Elżbieta Pawlikowska-Asendrych Lexikalische Bedeutung der Substantive in kontrastiver Sicht Deutsch-Polnisch	9
Aleksandra Józwiak-Dądela Historia i wybrane aspekty badań nad frazeologią	17
Hanna Kaczmarek Minimum leksykalne a orientacja komunikacyjna w nauczaniu języka obcego. Kilka uwag na przykładzie niemieckiego jako języka obcego	27
Elżbieta Pawlikowska-Asendrych Akwizycja gramatyki języka niemieckiego w aspekcie komunikacyjnym	37
Patrycja Sapota Der technische Fortschritt im Kommunikationsprozess	49
Zbigniew Kopeć Kognitywno-lingwistyczna analiza amerykańskiego dyskursu publicznego ...	61
Małgorzata Niemiec-Knaś Cele kształcenia ogólnego a cele nauczania języków obcych w obliczu reformy systemu oświaty	79
Mieczysława Materniak Podejście <i>storyline</i> a proces nauczania / uczenia się języków obcych na etapie przejęciowym	83
Beata Rusek Die Lerngruppe als Voraussetzung für die mündliche Kommunikation im Fremdsprachenunterricht	93
Katarzyna Rokoszewska The Critical Evaluation of the Approach Underlying the Helen Doron Method (HDM)	105
II. Literatura	
Anna Cholewa-Purgał The influence of Anglo-Saxon literature on Polish culture	121
Antonina Szelemowa (Антонина Шелемова) «Биография души» поэта: Александр Пушкин и Максим Богданович	133
Oleg Fiedotow (Олег Федотов) О сонетах Антона Дельвига	147

III. Filozofia i problematyka interkulturowa

Ireneusz Światała

Il giudizio di Władysław Tatarkiewicz sull'eudemonismo – analisi 157

Przemysław Sznurkowski

Kategorischer Imperativ von Immanuel Kant als Auslegung des Begriffs
„Pflicht” 161

Anna Dolata-Zaród

Kwestia ryzyka językowego przy zawieraniu kontraktów 167

Od Redakcji

Niniejszy tom Studiów Neofilologicznych jest prezentacją zagadnień, wokół których oscylują naukowe zainteresowania pracowników Instytutu Filologii Obcych oraz osób współpracujących. Ich różnorodność jest świadectwem zainteresowań badawczych pracowników Instytutu i świadczy o szerokim zakresie tematycznym realizowanych prac naukowych. Trzy wiodące nurty prowadzonych badań znajdują swoje odzwierciedlenie w zaproponowanym podziale artykułów i pozwalają na określenie kierunku dalszego rozwoju Instytutu. Autorzy niniejszego zbioru żywią nadzieję, że zebrane w nim materiały staną się przyczynkiem do dyskusji nad analizowanymi zagadnieniami.

*Hanna Kaczmarek
Mieczysława Materniak*

I.

Język, komunikacja, glottodydakyka

Elżbieta Pawlikowska-Asendrych

Lexikalische Bedeutung der Substantive in kontrastiver Sicht Deutsch – Polnisch

Zusammenfassung

Das Thema des vorliegenden Artikels ist die kontrastive Analyse der lexikalischen Bedeutungen der deutschen und polnischen Substantive, die zum semantischen Feld *Griff* gehören. Die wesentlichen Faktoren bei der Beschreibung der Bedeutungen sind hier die Kollokate, die in Verbindung mit den analysierten Substantiven stehen. Da die Wörter in manchen Fällen verschiedene lexikalisch bedingte Verbindbarkeit im Deutschen und im Polnischen aufweisen, wird es unentbehrlich, sie in beiden Sprachen zu vergleichen und die Äquivalenz zwischen ihnen zu bestimmen. Das ist aus glottodidaktischer Sicht ein besonders wichtiges Problem. Dem polnischen Lernenden muss man nämlich die Wörter in Verbindung mit deren Bezugswörtern und in der Form: polnisch-deutsch angeben.

Streszczenie

Tematem niniejszego artykułu jest kontrastywna analiza znaczeń leksykalnych niemieckich i polskich rzeczowników, należących do semantycznego pola: *Griff* (*uchwyt*). Istotnymi czynnikami przy opisie tych znaczeń są tu kolokaty analizowanych rzeczowników. Ponieważ rzeczowniki te w obu językach wykazują w niektórych przypadkach różną łączliwość leksykalną, konieczne jest porównanie ich i ustalenie ekwiwalencji między nimi. Jest to szczególnie ważne z punktu widzenia glottodydaktyki, gdyż polskiemu uczniowi należy podać obce wyrazy w połączeniu z ich kolokatami w wersji polsko-niemieckiej.

1. Zielsetzung
2. Semantik und die semantischen Strukturen
 - 2.1. Zum Begriff der Semantik
 - 2.2. Zum Aufbau der semantischen Strukturen
3. Zum Begriff der Kollokation
4. Kontrastive Analyse von Substantiven
5. Schlussfolgerungen

1. Zielsetzung

Diese Arbeit bezweckt die Untersuchung der lexikalischen Einheiten in der deutschen und polnischen Sprache. Es handelt sich um die Festlegung der Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den semantischen Strukturen der gewählten Substantive. Das soll zur genauen Beschreibung der Bedeutung der Wörter und somit zur Zuordnung der bestimmten Äqui-

valente in beiden Sprachen führen. Das Ziel der Analyse ist es, die lexikalischen Fehler, die von Deutsch lernenden Polen begangen werden können, zu vermeiden.

2. Semantik und die semantischen Strukturen

2.1. Zum Begriff der Semantik

Wenn man über lexikalische Bedeutung der Wörter sprechen möchte, muss man zuerst den Begriff der Semantik und der semantischen Strukturen definieren. In den „Grundzügen einer deutschen Grammatik“ lesen wir:

„Die Semantik als ein Teil der Grammatik gibt die Regeln und Einheiten an, die den Aufbau der semantischen Strukturen bestimmen. Die **Regeln** und **Einheiten der semantischen Komponente** bewirken zweierlei:

- a) Sie legen fest, in welcher Weise rationale **Abbilder** der Wirklichkeit **Bestandteile von Äußerungsstrukturen** sind.
- b) Sie bestimmen die **semantischen Eigenschaften** der Äußerungen und damit ihre **Beziehungen zur Wirklichkeit.**“

(Heidolph/Flämig/Motsch 1981:70)

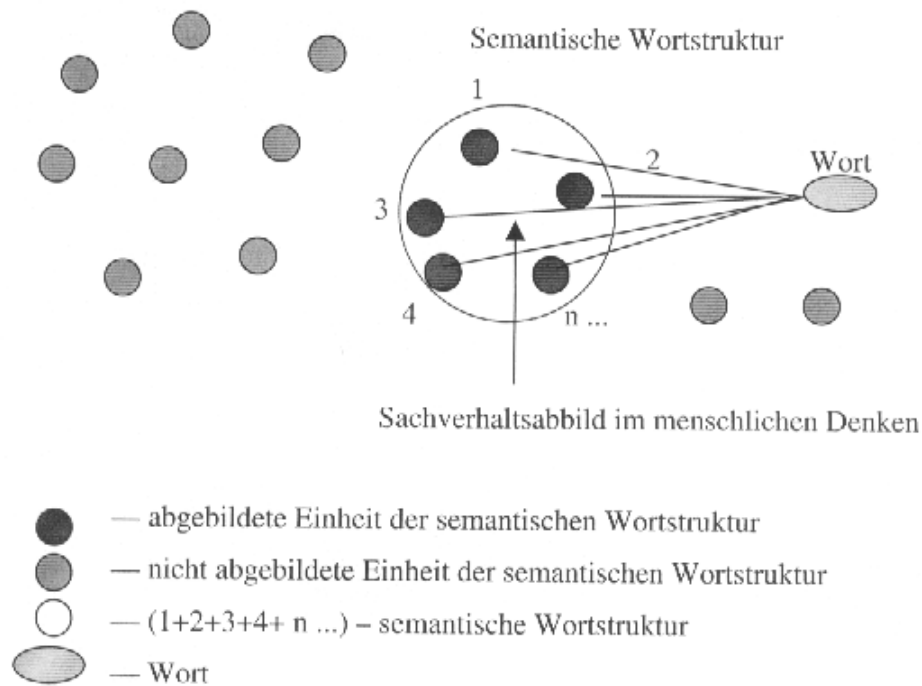
Aus diesem Zitat geht hervor, dass nur bestimmte, durch Selektion ausgesonderte Einheiten der semantischen Struktur Bestandteile der Äußerungsstruktur sind. Zum Ausdruck können nur **lexikalisierbare** Einheiten der rationalen Abbilder der Wirklichkeit kommen. Auf welche Art und Weise der Prozeß verläuft, möchten wir folgend genauer betrachten.

2.2. Zum Aufbau der semantischen Strukturen

Die semantische Struktur besteht aus einer Vielfalt von semantischen Einheiten. Die Einheiten der semantischen Struktur entsprechen dann „... den Gegenstandsabbildern, den Abbildern von Eigenschaften und Beziehungen, den Sachverhaltsabbildern und ihren Verbindungen.“ (Heidolph/Flämig/Motsch 1981:71). Sie sind also Abbilder der Wirklichkeit im Bewußtsein des Menschen. Je nachdem, was für ein Abbild das ist, kommen verschiedene semantische Einheiten in Betracht. Es handelt sich hier sowohl um Abbilder von unterschiedlichen Erscheinungen (Gegenständen, Eigenschaften, Beziehungen ... usw.), als auch um Abbilder derselben Erscheinung. Ein Gegenstand, eine Eigenschaft, eine Beziehung, oder ein Sachverhalt können, abhängig von der Situation, mehrere Abbilder haben, deren Komponente unterschiedlich sind. Es ist also möglich, mehrere Abbilder von einem Gegenstand, einer Eigenschaft, einer Beziehung oder einem Sachverhalt zu gewinnen.

Wird ein Sachverhalt im menschlichen Bewusstsein abgebildet, so wird er dann sprachlich realisiert (lexikalisiert). Die sprachliche Entsprechung der abgebildeten Einheiten der semantischen Struktur sind Äußerungen in Form von Begriffen, also Wörtern. Diese spiegeln nur bestimmte **formale Eigenschaften rationaler Abbilder** wider, d.h. nur das, was sich in Begriffen erfassen lässt. Nicht alle abgebildeten semantischen Einheiten werden lexikalisiert.

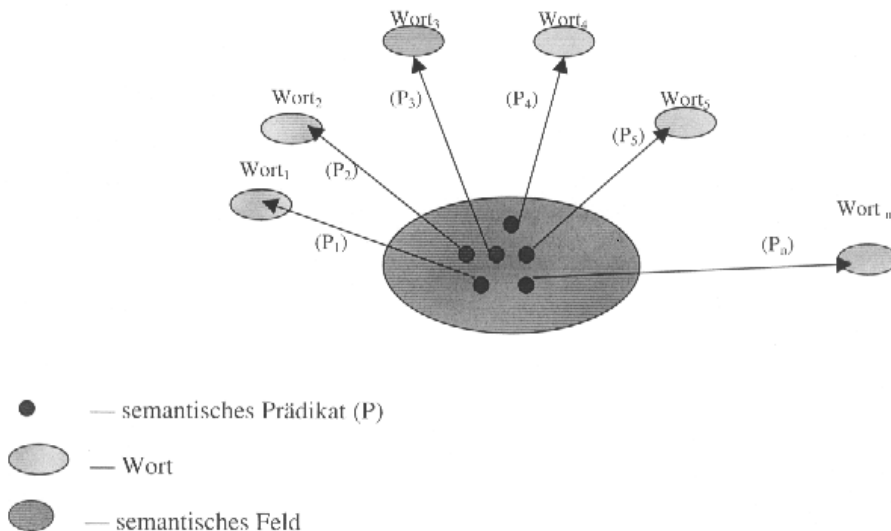
Das könnte allgemein folgend veranschaulicht werden:



Das illustrierte Schema zeigt, wie der chaotische objektive Sachverhalt abgebildet wird und lexikalisiert werden kann. Man muss hier noch einmal hervorheben, dass der objektive Sachverhalt nur teilweise im menschlichen Bewusstsein abgebildet wird (siehe oben: abgebildete Einheiten und nicht abgebildete Einheiten der semantischen Wortstruktur), um später geordnet zu werden. Infolge dieses Prozesses taucht ein rationales Abbild im menschlichen Bewusstsein auf. Auf dem Schema wird also die semantische Wortstruktur am Beispiel eines Sachverhaltsabbilds dargestellt, deren Komponente semantische Einheiten sind. Es handelt sich darum, dass man sowohl solche semantischen Einheiten ans Licht bringt, die nicht lexikalisierbar sind (und dadurch auch nicht lexikalisiert werden können) als auch solche, die lexikalisierbar sind und lexikalisiert werden (können). Die letzten, weil sie in der Oberflächenstruktur des Wortes erfasst sind, spiegeln die abgebildete Wirklichkeit wider und konstituieren die Bedeutung des Wortes. Sie bilden damit konstitutive Glieder des Wortes.

Es ist aber auch möglich, dass ein Sachverhaltsabbild durch mehrere Wörter in der Oberflächenstruktur realisiert werden kann. Das ergibt sich daraus, daß die Wörter gewisse Bedeutungsverwandtschaften aufweisen, d.h. dass sie ähnliche semantische Wortstrukturen haben. Sie gehören deshalb zu demselben semantischen Feld, in dem verwandte Bedeutungsmerkmale gesammelt sind. Das wird am folgenden Schema dargestellt:

Semantisches Feld der Wörter



Jedem der Wörter wird ein anderes semantisches Prädikat – (P_1) oder (P_2) oder (P_3), ... (P_n) zugeschrieben, (das noch semantische Leerstellen um sich herum eröffnet, was hier aber nicht veranschaulicht wurde). Die Mehrzahl der Prädikate ergibt sich daraus, dass die semantischen Leerstellen des jeweiligen Prädikats von unterschiedlichen semantischen Merkmalen ergänzt werden. Je nachdem, was für ein Abbild des Sachverhaltes im menschlichen Bewusstsein entsteht, wird ein entsprechendes Wort vom Sprecher verwendet.

3. Zum Begriff der Kollokation

Es gibt heute eine unmäßige Zahl der Wörter, die der Mensch in der Kommunikation verwenden kann. Die richtige Wahl des Wortes ist von den Beziehungen der Wörter zu der außersprachlichen Realität bedingt, was eng mit der Kenntnis der Bedeutungen der verwendeten Wörter vom Sprecher zusammenhängt. Dieses Problem wird besonders sichtbar, wenn es um den Gebrauch der gegebenen Sprache vom Fremdsprachler geht. Um die Sprachfehler dieser Art zu vermeiden, muss man die lexikalische Bedeutung der Wörter ausführlich beschreiben. Das ist möglich, wenn man die lexikalische Umgebung des gegebenen Wortes in Betracht nimmt, was eng mit der Erscheinung der Kollokation der Wörter zusammenhängt. Die Kollokation ist Folge der Wirkung der vom Lexem implizierten semantischen Einheiten (Merkmalen), was die Bedeutung der Wörter beschreiben und konkretisieren hilft. Sie wird als lexikalisch bedingte Verbindbarkeit der Wörter, d.h. Verbindbarkeit der Wörter, die für einzelne Lexeme bestimmt ist, definiert (vgl. „Encyklopedia językoznawstwa ogólnego“ : 303). Im Lexikon der Sprachwissenschaft von Bußmann lesen

wir: „**Kollokation** [lat. *collocatio* >Anordnung<. ... charakteristische, häufig auftretende Wortverbindungen, deren gemeinsames Vorkommen auf einer Regelmäßigkeit gegenseitiger Erwartbarkeit beruht, also primär semantisch (nicht grammatisch) begründet ist: *Hund : bellen, dunkel : Nacht*] (Bußmann : 353). So, Wörter von ähnlicher oder identischer Bedeutung können eine gleiche aber auch eine verschiedene Kollokation haben. Ein Beispiel dafür können Verben *leiten* und *führen* sein. Wenn es um die gleiche Kollokation geht, muss man die Verben in der Bedeutung: *die Tätigkeit einer Gruppe von Menschen beeinflussen und dafür verantwortlich sein* betrachten, und zwar: einen Betrieb, ein Unternehmen, eine Firma leiten/führen. Die verschiedene Kollokation dagegen kommt zum Ausdruck, wenn es sich um die Bedeutung der erwähnten Verben: *an der Spitze einer Gruppe von Menschen (bzw. einer Organisation) stehen* handelt. Sie weisen dann folgende Kollokationen auf: „eine Sitzung, eine Diskussion, einen Chor *leiten*“ und „ein Regiment, den linken Flügel *führen*“. Das Problem betrifft auch Substantive, wovon ich in diesem Artikel sprechen möchte. Der Hauptpunkt ist hier jedoch die verschiedene (nicht die gleiche) Kollokation der gewählten Wörter desselben semantischen Feldes. Es geht hier in der ersten Phase um die genaue Bestimmung der Bedeutung der deutschen Wörter und somit um die Feststellung der Unterschiede zwischen ihnen, was folglich zur Zuordnung der bestimmten polnischen Äquivalente zu deutschen Wörtern führen soll. Das bezweckt vor allem das richtige Begreifen der deutschen Wörter und ihren korrekten Gebrauch von polnischen Schülern, was vom fremdsprachendidaktischen Gesichtspunkt sehr wichtig ist.

4. Kontrastive Analyse von Substantiven

Die gewählten deutschen Substantive gehören zum semantischen Feld – Griff. Der Oberbegriff – Griff wird hier als Teil eines Gegenstandes, an dem man ihn gut festhalten kann, verstanden. Alle Gegenstände, die mit diesem Begriff bezeichnet werden, weisen außer bestimmten gemeinsamen semantischen Eigenschaften (alle sind ein Teil eines größeren Elements und nach allen wird gegriffen, angefasst) auch unterschiedliche semantische Merkmale auf. Zu diesen distinktiven Merkmalen gehören: die Form, die Statik und die Bestimmung (Verwendung) dieser Gegenstände. Zu dem semantischen Feld habe ich folgende Substantive zugeordnet: der Griff (nicht mehr als Oberbegriff, sondern in Bezug auf seine Kollokate), der Henkel, der Knauf und die Klinke. Am Anfang gebe ich die Bedeutungen dieser Wörter in Form von Paraphrasen an. Dabei stütze ich mich auf die deutschen Universalwörterbücher: Duden und Langenscheids „Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache“:

Der Griff – Teil eines Gegenstandes, Vorrichtung, woran man etwas anfassen oder sich festhalten kann.

Der Henkel – ein schmaler Griff in Form eines Bogens an einem Behälter.

Der Knauf – ein runder Griff.

Die Klinke – beweglicher, hebelartiger Griff zum Schließen oder Öffnen einer Tür.

Bei der Beschreibung der Bedeutungen der Wörter muss man unbedingt außer der Paraphrase auch noch ihre Kollokate angeben, die die Bedeutung einengen. Die oben genannten Wörter weisen folgende Kollokationen auf:

- *der Griff* – **eines Löffels, eines Messers, einer Gabel, eines Schirms, eines Koffers, eines Topfes, einer Pfanne, einer Schublade, eines Schraubenziehers, einer Säge, einer Tür.**
- *der Henkel* – **einer Kanne, eines Krugs, eines Korbs, eines Eimers, einer Tasche, einer Tasse.**
- *der Knauf* – **an einer Tür, an einem Spazierstock**
- *die Klinke* – **an einer Tür**

Solche Anordnung der Kollokate ist für den Deutsch lernenden Polen kaum übersichtlich und verständlich. Er stellt sich einen Topf und einen Korb vor und beginnt zu überlegen, warum diese zwei Wörter unterschiedliche Bezeichnungen für den an diesen Gegenständen gefestigten Griff haben: *Topf – der Griff* und *Korb – der Henkel*. Im Polnischen würde er den gleichen Begriff für diese Gegenstände verwenden, und zwar: *ucho – ucho garnka, ucho koszyka*. Im Zusammenhang damit, dass im Polnischen und im Deutschen andere Kollokationen mit denselben Bezugswörtern vorkommen, ist es erforderlich, die Wörter nach ihren semantischen Merkmalen zu charakterisieren. Ich möchte daher eine solche Analyse durchführen. In dieser Analyse nehme ich folgende semantischen Merkmale an:

- Merkmale, die sich auf die Form der Gegenstände beziehen – (rund), (eckig), (bogenförmig), (länglich)
- Merkmale, die sich auf die Statik der Gegenstände beziehen – (-statisch), (+statisch)
- Merkmale, die sich auf die Bestimmung der Gegenstände beziehen – (halt) = er dient zum Halten, (öffn) = er dient zum Öffnen, (schließ) = er dient zum Schließen.

Demzufolge werden die deutschen Substantive auf die folgende Art und Weise spezifiziert:

Wort	Kollokate	1. Form	2. Statik	3. Bestimmung
der Griff	1. eines Löffels, eines Messers, einer Gabel, eines Schwertes, eines Schraubenziehers, einer Pfanne	(länglich)	(+statisch)	(halt)
	2. eines Topfes, einer Säge	(bogenförmig)/ (eckig)	(+statisch)	(halt)
	3. eines Koffers, eines Schirms	(bogenförmig)/ (eckig)	(+statisch)/ (-statisch)	(halt)
	4. einer Schublade, einer Tür	(bogenförmig)/ (eckig)	(+statisch)/ (-statisch)	(öffn)/ (schließ)
der Henkel	1. einer Kanne, eines Krugs, eines Korbs, einer Tasse	(bogenförmig)	(+statisch)	(halt)
	2. eines Eimers, einer Tasche	(bogenförmig)	(-statisch)	(halt)
der Knauf	an einer Tür, an einem Spazierstock	(rund)	(+statisch)	(öffn)/ (schließ)
die Klinke	an einer Tür	(länglich)	(-statisch)	(öffn)/ (schließ)

Wie man sieht, sind die Kollokate Determinanten für die Beschreibung der lexikalischen Bedeutungen der einzelnen Wörter. Sie ermöglichen die semantischen Merkmale der

Wörter und somit die komplizierte semantische Struktur des jeweiligen Wortes zu erkennen. Diesen Wörtern entsprechen polnische Äquivalente, die von den verschiedenen (oben genannten) Kollokaten bedingt sind. Schauen wir also, welche polnischen Substantive den deutschen entsprechen:

deutsches Wort	Kollokate	polnisches Äquivalent
der Griff	<i>eines Löffels, eines Messers, einer Gabel</i>	trzonek
	<i>eines Schraubenziehers</i>	trzonek, rączka
	<i>einer Pfanne, eines Schirms</i>	rączka
	<i>eines Topfes</i>	uchwyt, ucho
	<i>einer Säge, eines Schwertes</i>	uchwyt, rękojeść
	<i>eines Koffers</i>	rączka
	<i>einer Schublade, einer Tür</i>	uchwyt
der Henkel	<i>einer Kanne, eines Krugs, eines Korbs, einer Tasse, eines Eimers, einer Tasche</i>	ucho/uszko
der Knauf	<i>an einer Tür, an einem Spazierstock</i>	gałka
die Klinke	<i>an einer Tür</i>	klamka

Infolge der Zuordnung bekommen wir:

- *der Griff* – uchwyt, rączka, trzonek, rękojeść, ucho
- *der Henkel* – ucho, uszko
- *der Knauf* – gałka
- *die Klinke* – klamka.

Die polnischen Substantive kommen hier (als semantische Entsprechungen der deutschen Wörter) in der Bedeutung eines Gegenstandes, der zum Greifen dient. Sie unterscheiden sich jedoch in ihren lexikalischen Bedeutungen untereinander, d.h. sie weisen verschiedene semantische Strukturen auf. Wir sehen auch, dass es zwischen deutschen und polnischen substantivischen Entsprechungen sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten, wie auch sogar eine Identität (*der Knauf* – *gałka*, *die Klinke* – *klamka*) in den lexikalischen Bedeutungen zu beobachten sind. Wenn es um die Unterschiede geht, dann haben der Deutsche und der Pole andere Abbilder der Wörter im Kopf, z.B.: der Griff **eines Schraubenziehers** (trzonek śrubokrętu) und uchwyt **walizki** (der Griff eines Koffers). Dem Deutsch lernenden Polen fällt es daher nicht leicht, die Mehrzahl der Kollokate den deutschen Wörtern anzupassen, zumal sie im Polnischen mit anderen Bezugswörtern vorkommen. Es ist deshalb sehr wichtig, den Polen, die deutschen Wörter mit ihren Kollokaten beizubringen, indem man, was sehr wichtig ist, Polnisch als Ausgangssprache annimmt. Die Kollokate zu polnischen Begriffen werden hier dem Wörterbuch der polnischen Sprache von Szymczak entnommen. Das wird folgend veranschaulicht:

Polnisch	Kollokate	Deutsch
uchwyt	<i>walizki (eines Koffers), teczki (einer Mappe)</i>	der Griff
	<i>garnka (eines Topfes)</i>	
	<i>przy drzwiczkach (an einer Schranktür), przy szufladzie (an einer Schublade)</i>	
rażka	<i>walizki (eines Koffers), teczki (einer Mappe), torby (einer Tasche), patelni (einer Pfanne), narzędzia (eines Werkzeugs)</i>	
trzonek	<i>noża (eines Messers), łopaty (einer Schaufel), kilofa (einer Keilhaue)</i>	
rękojeść	<i>Miecza (eines Schwertes), noża (eines Messers), pistoletu (einer Pistole), łopaty (einer Schaufel)</i>	
ucho/uszko	<i>dzbanka/dzbanka (eines Krugs/einer Kanne), kubka (eines Bechers), garnka (eines Topfes)</i>	der Henkel
gałka	<i>przy drzwiach (an einer Tür), drzwiczkach (an einer Schranktür/Regaltür)</i>	der Knauf
klamka	<i>przy drzwiach (an einer Tür)</i>	die Klinke

5. Schlussfolgerungen

Die Unterscheidung zwischen den Bedeutungen der deutschen Begriffe für einen polnischen Lernenden ist nur dann möglich, wenn er diese Wörter zusammen mit ihren Kollokaten beizubringen bekommt. Die Kollokate bestimmen die Umstände, unter denen sich ein gegebener Gegenstand befindet oder sich ein Geschehen vollzieht, was die Perspektivierung des Sachverhaltes ermöglicht. Das führt demzufolge zu der genauen Beschreibung des Sachverhaltes sowohl in der Zielsprache (hier: Deutsch) als auch in der Ausgangssprache (hier: Polnisch). Es ist daher unentbehrlich, dem polnischen Lernenden die Wörter in Verbindung mit deren Bezugswörtern und in der Form: polnisch-deutsch anzugeben. Das können leider die herkömmlichen Universalwörterbücher nicht darbieten. Sie schränken sich lediglich auf die Angabe der einzelnen Entsprechungen (im Falle der polnisch-deutschen Wörterbücher) oder auf die monolinguale Beschreibung der Bedeutungen der Wörter (im Falle der deutschen Universalwörterbücher) ein, was nicht immer den Erwartungen des Lernenden entspricht.

LITERATUR:

- Bußmann H. [Hrsg.] (2002): Lexikon der Sprachwissenschaft, 3. aktualisierte und erweiterte Auflage, Kröner Verlag Stuttgart.
- Duden (1996): Deutsches Universalwörterbuch, Mannheim – Leipzig – Wien – Zürich.
- Polański, K. [Hrsg.] (1999): Encyklopedia językoznawstwa ogólnego, Wydawnictwo Wrocław, wydanie drugie.
- Heidolph, K.-E./Flämig, W./Motsch, W. (1981): Grundzüge einer deutschen Grammatik, Berlin: Akademie-Verlag.
- Iluk, J. (1978): Die semantischen Merkmale der Mitspieler in der konfrontativen Analyse von Verben. In: Zielsprache Deutsch 1, S. 21–31.
- Langenscheids Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache (1993): Berlin – New York.
- Szymczak, M. [Hrsg.] (1978): Słownik języka polskiego, PWN Warszawa.

Aleksandra Józwiak-Dądela

Historia i wybrane aspekty badań nad frazeologią

Streszczenie

Artykuł stanowi krótki rys historyczny badań nad frazeologią, próbę określenia funkcji frazeologii w języku oraz zadań frazeologii jako dyscypliny naukowej. W artykule uwzględniono zagadnienie wspólnych źródeł frazeologii europejskiej oraz problematykę terminologiczną określeń frazeologizm i frazeologia.

Zusammenfassung

Der vorliegende Artikel stellt sich die Aufgabe, den Überblick über die Geschichte der Phraseologieforschung darzustellen, die Verwendung des Terminus „Phraseologie“ und „Phraseologismus“ zu erläutern und auf die Hauptprobleme phraseologischer Sprachwissenschaft einzugehen. Es wurde auch ein Versuch unternommen, die Funktion der Phraseologie in der Sprache und die Quellen der phraseologischen Einheiten in den europäischen Sprachen ins Blickfeld der Forschung zu rücken.

1. Przegląd historii badań nad frazeologią
2. Użycie terminów frazeologia i frazeologizm
3. Wspólne źródła frazeologii języków europejskich
4. Funkcja frazeologii w języku
5. Frazeologia jako dyscyplina językoznawcza i jej zadania

1. Przegląd historii badań nad frazeologią

Przez wiele lat frazeologia, a w szczególności idiomatyka, były w porównaniu z innymi dyscyplinami lingwistycznymi tymi obszarami wiedzy, które nie budziły szczególnego zainteresowania językoznawców. Zagadnienia frazeologii uwzględniano co prawda w słownikach, zbiorach frazeologicznych i krótkich artykułach, nie opisywano jednak tego fenomenu językowego w sposób zadowalający. Stałe związki wyrazowe były wyróżniane spośród innych związków, lecz wciąż niedostatecznie lingwistycznie opracowane.

Początkowo uwaga lingwistów odnośnie do związków wyrazowych koncentrowała się prawie wyłącznie na przysłowia. Po kilku mniej obszernych zbiorach przysłów ukazało się 3-tomowe dzieło M.F. Petersa (1604/1605), które dziś uznawane jest za pierwszy bogaty zbiór przysłów języka niemieckiego. W późniejszych pracach m.in. H. Schradera (1886) i W. Borchardta (1888) zostały wytyczone bardziej precyzyjne granice między przysłowiami a wyrażeniami (por. Fleischer 1982: 17).

Już w drugiej połowie XIX wieku rosyjscy lingwiści rozpoczęli dociekania teoretyczne nad określeniem statusu frazeologizmu, tworząc w ten sposób podwaliny teorii frazeologicznej.

Istotne wyniki analiz, mające ważne znaczenie dla rozwoju frazeologii, zawdzięcza się Ch. Bally'emu (1909), którego osiągnięcia w tej dziedzinie długi czas nie znajdowały uznania wśród innych badaczy. Bally po raz pierwszy wyodrębnił frazeologię jako dział leksykologii i stał się prekursorem frazeologii synchronicznej. Jego teoria stanowiła ogromny krok naprzód i zachowała swą wartość do dnia dzisiejszego (por. Podracki 1968: 113). W późniejszych latach prace Ch. Bally'ego kontynuował V. Vinogradov (1946). To właśnie dzięki badaniom V. Vinogradova frazeologia uzyskała w językoznawstwie rosyjskim status samodzielnej dyscypliny naukowej. Zasługą tego naukowca jest próba opisu relacji łączliwości w obrębie związków frazeologicznych (por. Fleischer 1982: 11) oraz zapoczątkowanie kierunku takiej frazeologii, w centrum której znajduje się wyraz usytuowany w określonym kontekście syntaktycznym i stylistycznym (por. Podracki 1968: 113).

Ten sposób definiowania frazeologizmów na wiele lat zdominował naukowe rozważania językoznawców. Stanowisko Vinogradova podzielił niemiecki uczony R. Klappenbach (1961, 1968), który zapoczątkował pierwsze prace teoretyczne, gdzie problem frazeologii rozpatrywany był w odniesieniu do języka niemieckiego. Znaczące były tu również badania E. Agricoli (1962), które koncentrowały się na klasyfikacji frazeologizmów według kryterium semantycznego i zaowocowały opracowaniem słownika frazeologicznego.

Stworzona przez rosyjskich naukowców samodzielna dyscyplina językoznawcza, zwana frazeologią, zajmowała się zagadnieniami rozgraniczenia aspektów frazeologicznych od nauki o zdaniu i leksykologii. Przedstawiała klasyfikację jednostek frazeologicznych, zmiany semantyczne w obrębie frazeologizmów różnych języków oraz związki frazeologizmów z innymi subsystemami języka (por. Burger, Jaksche 1973: 61). Prace lingwistów rosyjskich, powstające w drugiej połowie lat 60., stanowiły wartościowy materiał badawczy i były źródłem wielu cennych wniosków. W tym okresie prace badawcze nad istotą frazeologizmu prowadzono również poza obszarem języka rosyjskiego i niemieckiego.

Od początku lat 70. ponownie wzrosło zainteresowanie tematyką frazeologiczną i dążono nawet do „połączenia sił” na polu frazeologii i gramatyki generatywnej.

Pierwsze opracowanie niemieckiej frazeologii przez rosyjskich lingwistów przypisuje się I.I. Černyševaj (1970). Oprócz kwestii klasyfikacji związków frazeologicznych Černyševa określiła również zagadnienia synonimii i polisemii, jako relacji między jednostkami frazeologicznymi. Trzeba jednak nadmienić, iż niemieckojęzyczna germanistyka szybko podjęła to wyzwanie. Należy tu wskazać na badania U. Weinreicha (1972), analizującego zagadnienie idiomatyki w ramach semantyki generatywnej. Interesujące były także rozważania angielskiego uczonego A. Makkaiego (1972) oparte na teorii stratyfikacji. Pod względem objętości i różnorodności ujmowania problemu, prace te nie dorównywały jednakże opracowaniom naukowców rosyjskich (por. Fleischer 1982: 22).

Biorąc pod uwagę zarówno sposób ujęcia tematu, jak i wnioski odnośnie do idiomatyki niemieckiej, duże znaczenie miała monografia H. Burgera i H. Jaksche (1973). Rolę i funkcję frazeologizmów w tekście określił W. Koller (1977), co zaowocowało wyczerpującym opracowaniem tego zagadnienia. Natomiast historyczny przegląd rozwoju badań nad frazeologią przedstawili K. Daniels (1979, 1976) i K.D. Pilz (1978). W roku 1982 ukazała się obszerna i przejrzysta praca autorstwa W. Fleischera (1982), który swe rozważania

przeprowadził na bazie języka współczesnego. Aspekt ten znalazł także odzwierciedlenie we wspólnej dysertacji H. Burgera, A. Buhofera i A. Sialma (1982) oraz w latach późniejszych również w monografiach J. Häusermanna (1987), H. Schemanna (1993) i B. Sandiga (1994), a dzieła te wniosły wartościowy wkład w dalszy rozwój badań nad frazeologią języka niemieckiego.

W licznych pracach, które powstały w latach 90. ubiegłego wieku, skoncentrowano się na zagadnieniu sprecyzowania kryteriów, umożliwiających rozróżnienie trzech rodzajów związków wyrazowych, tj.: frazeologizmów, kolokacji¹ (jako związków wyrazowych o znacznej łączliwości elementów) i wolnych związków wyrazowych. Problemowi badań nad frazeologizmem i kolokacją poświęcano zarówno monografie (np. B. Kiig 1993), jak i liczne artykuły w periodykach językoznawczych i dydaktycznych (np. J. Bahns 1993, L.M. Barrios 1997, E. Donalies 1994, A.L. Kjær 1992, A. Lehr 1993).

W językoznawstwie polskim termin *idiom* został użyty po raz pierwszy w XIX wieku w „Słowniku wileńskim” (1861) oraz w „Słowniku języka polskiego” zw. warszawskim (1920–1927) współautorstwa J. Karłowicza, A. Kryńskiego i W. Niedźwiedzkiego. Obszerne monografie dotyczące polskiej frazeologii ukazywały się w latach 70. i 80. XX wieku. Niekwestionowane zasługi dla rozwoju współczesnej polskiej frazeologii należy przypisać takim językoznawcom, jak S. Bąba, S. Skorupka, A.M. Lewicki, D. Buttler, A. Pajdzińska. S. Bąba jest autorem słowników frazeologicznych języka polskiego, ponadto sprecyzował terminy m.in. stabilności, innowacji i parafrazy związku frazeologicznego w kontekście poprawności jego użycia. S. Skorupka prowadził badania w zakresie struktury, składni i stylistyki frazeologizmu. A.M. Lewicki zajmował się frazeologią syntaktyczną, stałością i zmiennością związków frazeologicznych oraz frazeologizmem jako zagadnieniem leksykografii. Przedmiotem badań D. Buttler były m.in. derywacja frazeologiczna, rodzaje błędów frazeologicznych, frazeologia jako element dowcipu językowego i jej powiązania z językiem potocznym. Natomiast A. Pajdzińska zgłębiła problem frazeologizmu jako narzędzia w poezji.

Aspekt frazeologiczny widoczny jest także obecnie w licznych artykułach i opracowaniach naukowych, w których autorzy przedstawiają różnorodność koncepcji, a co za tym idzie, wnoszą swój wkład w dalszy rozwój frazeologii jako dyscypliny językoznawczej.

2. Użycie terminów frazeologia i frazeologizm

Frazeologia jako nauka o złożonych strukturach językowych operuje własnym aparatem pojęciowym. Na przestrzeni lat stosowano rozmaite określenia dla opisanego zjawiska frazeologizmu, stąd zasadne jest prześledzenie rozwoju precyzowania terminologii frazeologicznej.

Według słownika „New English Dictionary on historical principles” (1888–1928) termin **frazeologizm** utworzony został w XVI wieku. W swej greckiej postaci φρασεολογία i łacińskim odpowiedniku *phraseologia* pojawił się w tytule grecko-łacińskiego słownika autorstwa M. Neandra w roku 1558 (Kurkowska, Skorupka 1959: 151). Początkowo użycie tego terminu ograniczało się do znaczenia: „zbiór wyrażen językowych i zwrotów”,

¹ Pojęcie *kolokacji* (łac. *collocatio* – otoczenie) jest podstawą tzw. teorii kolokacji, opracowanej przez brytyjskiego lingwistę J.R. Firtha.

później oznaczało także „charakterystyczny dla autora każdego dzieła sposób wyrażania się”. Pierwotne znaczenie tego terminu nacechowane było jednak pejoratywnie. W XVII wieku przejęto z języka francuskiego określenie *phrase*, które oprócz znaczenia „zwrot”, używane było również w nowym kontekście: „nic nie mówiące, puste treściowo wyrażenie” (por. Fleischer 1982: 8). Także w późniejszych słownikach terminem frazeologizm określano „pustą treściowo, piękną mowę” oraz „skłonność do takowej” (np. F.L.K. Weigandt 1909–1910).

W Polsce termin *frazeologia* pojawił się w drugiej połowie XIX wieku. „Słownik języka polskiego” Orgelbranda, zw. wileńskim (Wilno 1861), notuje go w dwu znaczeniach: 1) „budowa okresów, zdań, szykowanie wyrazów” i 2) „sposób gładkiego wysławiania się przy ubóstwie myśli” (Kurkowska, Skorupka 1959: 151–152).

W najnowszych słownikach języka niemieckiego termin frazeologia funkcjonuje już tylko w znaczeniu „stały związek wyrazowy, zwrot”:

„**Phraseologie** (auch: Idiomatik) 1. Gesamtheit der Phraseologismen einer Sprache, 2. Wissenschaft oder Lehre von den Phraseologismen, die sich mit der Bestimmung, Abgrenzung, Beschreibung, Erklärung und Klassifizierung von Phraseologismen beschäftigt sowie ihrer Herkunft, Struktur, Bedeutung und Funktion. Bisweilen wird die Phraseologie als Teildisziplin der Lexikologie, bisweilen als selbständige linguistische Teildisziplin angesehen” (Metzler 2000: 529).

Tłum. pol.

„**Frazeologia** (także idiomatyka) 1. ogół frazeologizmów danego języka, 2. nauka o frazeologizmach, zajmująca się określeniem statusu frazeologizmu, odgraniczeniem od innych związków wyrazowych, opisem, objaśnieniem i klasyfikacją frazeologizmu oraz jego pochodzeniem, strukturą, znaczeniem i funkcją. Frazeologia uznawana jest czasem za jedną z dyscyplin leksykologii, niekiedy zaś za odrębną dziedzinę lingwistyczną” (por. Metzler 2000: 529).

Najnowszy słownik języka polskiego podaje dokładną definicję, odzwierciedlającą obecny stan badań nad tą dziedziną wiedzy. Jednak w przeciwieństwie do słownika języka niemieckiego zachowane zostaje tu także pierwotne znaczenie tego terminu:

„**Frazeologia** <fr. *phraseologie*> **1. jęz. a)** „zasób wyrażań, zwrotów i fraz związków frazeologicznych właściwych danemu językowi, **b)** „dział językoznawstwa badający wyrażenia, zwroty i frazy związków frazeologicznych występujące w danym języku, charakterystyczne dla danego języka. **2. książk. lekcew.** „ozdobne wyrażenia lub zwroty pozbawione głębszej treści” (Dubisz 2003: 945).

Termin **idiom** funkcjonuje w języku niemieckim od końca XVII wieku, jako „eigentümliche Mundart” (Weigandt 1909–1910: 914), natomiast w języku polskim od wieku XIX (słownik Orgelbranda 1861 i „Słownik języka polskiego” pod red. Karłowicza, Kryńskiego, Niedźwiedzkiego 1920–1927). W wieku XVIII używano zapomnianego dziś określenia *Idiotismus*, wprowadzonego przez J.Chr. Gottscheda (por. 1970: 538), który wyjątkowość i niepowtarzalność frazeologizmów upatrywał min. w tym, iż sprawiają one znaczną trudność przy próbie przetłumaczenia na język obcy, a ich odzwierciedlenie dosłowne rzadko przynosi pożądaną efekt. W tym czasie słowniki wyrazów obcych notowały termin *idiomatologia* także w znaczeniu nauki o osobliwościach języka (por. Heyse 1906: 428). Termin ten stał się podstawą dla używanego dziś określenia *idiomatyka*. Natomiast terminy *Redensart* (pol. *wyrażenie*) i *Redewendung* (pol. *zwrot*) odnotowano leksykograficznie już w roku 1691 (por. Pilz 1978: 730f).

Terminologii frazeologicznej na obszarze niemieckim poświęcono szczególnie dużo miejsca w latach 70. Od tego czasu funkcjonuje w języku niemieckim prawdziwa różnorodność określeń zjawiska stałości połączeń wyrazowych. A. Rothkegel (1973: 5) wymienia w swej monografii terminy, które uważane są za synonimiczne dla proponowanego przez nią określenia *festes Syntagma: Redewendung, stehende Redewendung, Wendung, feste Wendung, feste Verbindung, Wortverbindung, mehr oder weniger feststehende Redensart, gänzlich erstarrte Wortfügung, syntaktische Gruppe, Syntagma, Wortgruppenlexem, idiomatische Phrase, idiomatische Redewendung i Idiom*. K.D. Pilz (1978) z kolei nazywa ten fenomen leksemem frazeologicznym (niem. *Phraseolexem*) i przedstawia kolejne synonimy dla tego terminu: *komplexe Einheit, Fertigbauteil, Formel, erstarrte Fügung, Gebrauchsmetapher, Idiotismus, phraseologische Einheit, Phraseologismus, Redeweise, vorgeformte Sprachwendung, autonomes Syntagma, geformter Wortblock i Wortzusammenstellung*. Spotykane są także inne subterminy w nieco bardziej odległym znaczeniu: *Sprichwort, Merkspruch, sprachlicher Schematismus* (Daniels 1979: 71f, 1976: 257f), *wesenhafte Bedeutungsbeziehung* (Porzig 1934: 70–97), *lexikalische Solidarität* (Coseriu 1967: 293–303), *Kookurenz, Kollokation* (Firth 1934–1951: 195) i *Verknüpfungsrelation* (Viehweger 1982: 23f).

Mnogość terminów, które mają precyzować zjawisko występowania stałych związków wyrazowych i porządkować wynikający z tego faktu terminologiczny chaos, poddawane są często krytyce autorów publikacji na ten temat.

3. Wspólne źródła frazeologii języków europejskich

Wewnętrzne reguły każdego języka nie powstały od razu, lecz kształtowały się w trwającym setki lat skomplikowanym procesie, w którym stykały się i przenikały wzajemnie rozmaite wpływy różnych kultur i wydarzeń społeczno-historycznych (por. Kurkowska, Skorupka 1959: 163). Z tego względu również frazeologia języków europejskich wykazuje wiele cech wspólnych. Szczególnie widoczny wpływ na zasób frazeologiczny języków europejskich miała kultura grecko-lacińska. Wskazują na to obecne nieomal w każdym języku wyrażenia i zwroty, których źródeł upatrywać można w mitologii, literaturze i historii świata starożytnego:

	Przykłady z języka polskiego	Przykłady z języka niemieckiego
Mitologia	<i>szyfowa praca</i> <i>stajnia Augiasza</i> <i>męki Tantala</i> <i>pięta achillesowa</i>	<i>Sisyphusarbeit</i> <i>Augiasstall</i> <i>Tantalusqualen</i> <i>Achillesferse</i>
Historia	<i>pyrrusowe zwycięstwo</i> <i>węzeł gordyjski</i> <i>drakoński przepis / środek</i> <i>przekroczyć Rubikon</i>	<i>Pyrrhussieg</i> <i>gordischer Knoten</i> <i>drakonische Vorschrift / Massnahme</i> <i>den Rubikon überschreiten</i>
Literatura	<i>wzrok bazyliuszka</i> <i>łabędzi śpiew</i>	<i>Basiliskenblick</i> <i>Schwanengesang</i>

Przytoczone zwroty ilustrują zjawisko naszej zależności od kultury starożytnej w dziedzinie językoznawczej, jaką jest frazeologia:

„Gdy chodzi o sposoby wyrażania czynności i stanów umysłowych, procesów psychicznych i związaną z tym frazeologię, to języki europejskie spotykają się ze sobą u źródeł łacińskich lub grecko-łacińskich”, więc „piętno łaciny w dziedzinie pojęć umysłowych na wszystkich językach europejskich jest faktem niespornym i bardzo wyraźnym, i wyprzec się tego dziedzictwa nie może żaden kulturalny Europejczyk” (Doroszewski 1951: 144f).

Kolejnym źródłem pochodzenia licznych zwrotów frazeologicznych jest Biblia, np. *ciemności egipskie – ägyptische Finsternis, wołać o pomstę do nieba – zum Himmel nach Rache schreien, chodzić jak błędna owca – wie ein verirrtes Schaf umhergehen*.

Elementami wskazującymi na istnienie frazeologicznych podobieństw są często cytaty z wybitnych dzieł literatury światowej.

Z biegiem czasu wiele zwrotów straciło swoje pierwotne znaczenie, inne stały się komponentami języka potocznego: *ani na jotę (nie odstąpić od swojego zdania) – um kein Jota (von seiner Meinung abweichen)*. Szczególnie język potoczny wyróżnia się dużą częstotliwością występowania w nim zwrotów frazeologicznych. Są one obecne w codziennej komunikacji między ludźmi. Zwroty te pochodzą z różnych dziedzin życia. Wiele odnosi się do warunków bytowych, zwyczajów, czy też wyobrażeń o minionych stuleciach, które stały się nam obce, ponieważ zmieniły się stosunki kulturalne i społeczne (por. Duden in 12 Bänden (Band 11) 1998: 6). Do dziedzin tych zaliczymy np: rycerstwo, turnieje, wojsko, polowania, rzemiosło, prawo itd.:

Przykłady z języka niemieckiego

Wojsko	<i>Spie?ruten laufen</i>	<i>durch eine Gasse von 100–300 Soldaten laufen und sich von jedem mit der Spie?rute auf den nackten Rücken schlagen lassen (früher als militärische Strafe)</i>
Polowanie	<i>auf den Busch klopfen</i>	<i>jdn auszuhorchen versuchen</i>
Rzemiosło	<i>Das schlägt dem Fass den Boden aus.</i>	<i>Das ist mehr als man sich gefallen lassen kann.</i>
Rycerstwo	<i>etwas im Schilde führen</i>	<i>insgeheim etwas beabsichtigen</i>
Prawo	<i>den Stab über jdn brechen</i>	<i>jdn verurteilen</i>

Przykłady z języka polskiego

Wojsko	<i>spalić za sobą mosty</i>	<i>uniemożliwić sobie powrót do kogoś, czegoś</i>
Rzemiosło	<i>cienko prząść</i>	<i>żyć w niedostatku</i>
Uprawa ziemi	<i>siać niezgodę</i>	<i>doprowadzać do nieporozumień</i>

W niektórych frazeologizmach odnaleźć można elementy baśniowe, wątki z legend, bajek i opowiadań. Frazeologizmy odzwierciedlają także wydarzenia społeczno-kulturalne, a nawet dokumentują słynne sformułowania polityków, poetów i myślicieli. Można je zatem określić świadectwem ducha czasu, który zostaje zachowany w języku dzięki trafności ujęcia danego zjawiska oraz nadania mu obrazowości (por. Wotjak, Richter 1994: 89).

Związki frazeologiczne rejestrują nie tylko przemiany historyczne wieków minionych, lecz dokumentują także współczesną rzeczywistość. Poprzez rozwój techniki powstają nowe związki frazeologiczne, których treść staje się zrozumiała na podstawie prze-

nośnego znaczenia poszczególnych komponentów leksykalnych. Zarówno język polski, jak i niemiecki dysponują znaczną liczbą takich frazeologizmów, których ilość stale rośnie: *Bahnhof verstehen – nicht verstehen können bzw. wollen, eine lange Leitung haben – schwer begreifen, grünes Licht geben – Handlungsfreiheit geben, wciskać kit – wmawiać coś komuś, skupić się jak na soczewce – skoncentrować się, stać się reprezentantem czegoś, mieć coś na swoim koncie – mieć coś w swoim dorobku, być sprawcą czegoś.*

Znaczna część polskich i niemieckich związków frazeologicznych pochodzi z XV i XVI wieku, wiele jest jeszcze starszych. Odpowiedzią na pytanie, dlaczego mimo wielu przemian w języku wciąż egzystuje tak duża liczba frazeologizmów, jest ich częste i chętnie używanie, co ma z kolei swoje podłoże w ich funkcjonalności.

Stwierdzone w językach polskim i niemieckim podobieństwa na polu frazeologicznym są nie tylko wynikiem czerpania ze wspólnych źródeł, lecz także skutkiem stałej i intensywnej wymiany dóbr kultury między narodami. Ustalenie dróg zapożyczania poszczególnych związków frazeologicznych z różnych języków jest zadaniem niezwykle trudnym, często niemożliwym do wykonania.

4. Funkcja frazeologii w języku

Wyjątkowość zwrotów frazeologicznych powoduje, że ich użycie uzależnione jest od rozmaitych czynników komunikacyjnych. Należą do nich: sytuacja komunikacyjna, intencja mówiącego, jego stosunek do rozmówcy oraz rodzaj komunikacji (ustna lub pisemna), jak również przedmiot rozmowy oraz jej rodzaj (mowa publiczna, wydarzenie sportowe, rozmowa osobista). Nie bez znaczenia jest w tym przypadku także styl wypowiedzi, któremu można przyporządkować każdy zwrot frazeologiczny. Frazeologizmy służą więc uzyskaniu rozmaitych celów komunikacyjnych, w zależności od rodzaju tekstu, w jakim zostaną użyte. Frazeologizmy mogą sprawić, że tekst nabierze nieco mniej oficjalnego lub naukowego charakteru, a to za sprawą budowania w wypowiedzi ekspresji i nadawania mu obrazowości. Zagadnienie to formułują trafnie W. Kochoński, B. Klebanowska, A. Markowski (1989: 298):

„Frazeologizmy ożywiają bowiem tekst, urozmaicają go i uplastyczniają. Czasem ujmują zwięźle treść, którą w innym przypadku trzeba by wyrazić dłuższym omówieniem. Kiedy indziej przekazują ją w sposób emocjonalny i pominięcie frazeologizmu byłoby równoznaczne z zatarciem tej emocjonalności”.

Istotną funkcją frazeologizmów jest ich zdolność do ukazywania i wyrażania stanu psychicznego mówiącego. Zwroty frazeologiczne mogą też służyć obudzeniu lub podtrzymaniu zainteresowania słuchaczy lub wytworzeniu głębszego i lepszego kontaktu między nadawcą a odbiorcą oraz podkreśleniu przynależności do określonej grupy społecznej. W niektórych gatunkach prozy (prasa, publicystyka, beletrystyka) wykorzystuje się zdolność frazeologizmów do tworzenia struktur odbiegających od pierwowzoru (por. Fleischer 1982: 30), co jest zabiegiem celowym, ułatwiającym przekazanie w określony sposób zamierzonej treści.

5. Frazeologia jako dyscyplina językoznawcza i jej zadania

Współczesna frazeologia zajmuje się następującymi zagadnieniami: wyznaczaniem zakresu swoich badań, klasyfikacją frazeologizmów według kryteriów formalnych i se-

mantycznych, zjawiskiem występowania frazeologizmów w różnego rodzaju tekstach, funkcją frazeologizmów w rozmaitych sytuacjach komunikacyjnych i kontekstach językowych (por. Metzler 2000: 529).

Z powyższych rozważań wynika, iż frazeologii przypada bardzo ważne miejsce wśród innych dyscyplin lingwistycznych. Szczególne związki łączą frazeologię ze słotwórstwem, leksykologią, stylistyką i nauką o zdaniu.

Jedną z podstawowych trudności, na jakie napotyka współczesna frazeologia, jest zagadnienie metod i zakresu jej badań. Obie te kwestie są przedmiotem licznych dyskusji wśród językoznawców. Niezwykle trudno jest precyzyjnie określić np. zakres badań frazeologii, gdyż materiał frazeologiczny jest bardzo zróżnicowany ze względu na swą strukturę i semantykę, płaszczyznę słotwórczą, funkcję obrazowo-ekspresyjną, bogatą synonimikę i różnorodne możliwości modyfikacji (por. Fleischer 1982: 32).

Językoznawcy postulują obecnie rozwinięcie tej dyscypliny naukowej na wzór lingwistyki konfrontatywnej, czyli powstanie frazeologii konfrontatywnej. Przedmiotem badań frazeologii konfrontatywnej byłaby analiza porównawcza systemów frazeologicznych dwóch lub więcej języków i opracowanie na tej podstawie różnic i podobieństw pomiędzy nimi (por. Wotjak, Richter 1994: 93). W ramach frazeologii kontrastywnej rozpatrywano by zagadnienia ekwiwalencji i problem interkulturowych trudności w odczytywaniu prawdziwego znaczenia frazeologizmów jako związków wyrazowych charakterystycznych dla specyfiki każdego języka. Rezultaty tego rodzaju badań znalazłyby praktyczne zastosowanie w translacji.

Bibliografia

- Agricola, E. (1962): Wörter und Wendungen. Wörterbuch zum deutschen Sprachgebrauch. Leipzig
- Bahns, J. (1993): Kollokation kontra Kontext. Wieder ein zu weites Verständnis des Kollokationsbegriffs. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 1993 / 3, s. 30–37
- Bally, Ch. (1909): *Traite de stylistique française*. 2. Bde. Heidelberg
- Barrios, L.M. (1997): Kollokationen – ein vernachlässigtes Thema in der Wortschatzarbeit. „*Zielsprache Deutsch*” 1997 / 3, s.139–146
- Bąba, S. / Liberek, J. (2003): *Słownik frazeologiczny współczesnej polszczyzny*. Warszawa
- Bąba, S. (1986): Twardy orzech do zgryzienia, czyli o poprawności frazeologicznej. *Poznań*
- Bąba, S. (1976): O jednej z zasad poprawnego posługiwania się stałymi związkami wyrazowymi współczesnej polszczyzny. „*Polonistyka*” 1976/5, s. 27–31
- Borchardt, W. (1888): *Die sprichwörtlichen Redensarten im deutschen Volksmund nach Sinn und Ursprung erläutert. Ein Beitrag zur Kenntnis deutscher Sprache und Sitte*. 7. Aufl. neu bearb. v. A. Schirmer. 1954. Leipzig
- Burger, H./ Buhofer, A./ Sialm, A. (1982): *Handbuch der Phraseologie*. Berlin, New York
- Burger, H. (1977): *Probleme einer historischen Phraseologie des Deutschen. Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur* 99. Tübingen
- Burger, H. / Mitarbeit von Jaksche, H. (1973): *Idiomatik des Deutschen*. Tübingen
- Černyševa I.I. (1970): *Frazeologija sovremennogo nemeckogo jazyka*. Moskva

- Coseriu, E. (1967): Lexikalische Solidaritäten. „Poetica. Zeitschrift für Sprach- und Literaturwissenschaft” 1967/1, s. 293–303
- Daniels, K. (1979): Neue Aspekte zum Thema Phraseologie in der gegenwärtigen Sprachforschung. *Muttersprache* 89, H. 1–2, s. 71ff
- Daniels, K. (1976) Neue Aspekte zum Thema Phraseologie in der gegenwärtigen Sprachforschung. *Muttersprache* 86, H.4, s. 257ff
- Donalies, E. (1994): Idiom, Phraseologismus oder Phrasem? „Zeitschrift für germanistische Linguistik” 1994/22, s. 334–349
- Doroszewski, W. (1980): *Słownik poprawnej polszczyzny*. Warszawa
- Dubisz, S. (2003): *Uniwersalny słownik języka polskiego*. Warszawa
- Duden in 12 Bänden (1998): *Das Standardwerk zur deutschen Sprache*. Bd. 11: Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich
- Firth, J.R. (1957): Modes of Meaning. „Papers in Linguistics” 1957, s. 190–215
- Fleischer, W. (1982): *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. VEB Bibliographisches Institut. Leipzig
- Gottsched, J.Chr. (1970): *Vollständige und neuerläuterte deutsche Sprachkunst*. (erste Auflage 1762), 5. Aufl. Leipzig. Neudruck Hildesheim – New York
- Häusermann, J. (1987): *Phraseologismen und Sprichwörter als Formulierungshilfen in der argumentativen Rede*. Zürich
- Heyse, J. Chr. (1906): *Fremdwörterbuch*. Durchaus neu bearb. v. C. Böttger. 15. Aufl. Leipzig
- Ki?ig, B. (1995): *Fachsprachliche Wortgruppen in englischen und deutschen Texten der Mikroprozessortechnik*. Leipzig
- Kjær, A.L. (1992): Normbedingte Wortverbindungen in der juristischen Fachsprache (Deutsch als Fremdsprache). „Fremdsprache Lehren und Lernen” 1992/21, s. 46–64
- Klappenbach, R. (1961): *Feste Verbindungen in der deutschen Gegenwartssprache*. [W:] Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur 82. Sonderbd. E. Karg-Gasterstädt zum 75. Geburtstag am 9. Febr. 1961 gewidmet. Halle, s. 443ff
- Kochański, W. / Klebanowska, B. / Markowski, A. (1989): *O dobrej i złej polszczyźnie*. Warszawa
- W. Koller, W. (1977): *Redensarten. Linguistische Aspekte, Vorkommensanalyse, Sprachspiel*. (RGL 5). Tübingen
- Kurkowska, H. / Skorupka, S. (1959): *Stylistyka polska*. Warszawa
- Lehr, A. (1993): *Kollokationsanalysen – von der Kollokationstheorie des Kontextualismus zu einem computergestützten Verfahren*. „ZGL” 1993/21, s. 2–19
- Lewicki, A.M. (1982): *Stażość i zmienność związków frazeologicznych*. Uniwersytet M. Curie-Skłodowskiej, Zakład Języka Polskiego. Lublin
- Makkai, A. (1972): *Idiom Structure in English*. The Hague – Paris
- Metzler, J.B. (2000): *Lexikon – Sprache*. Zweite überarbeitete Auflage herausgegeben von H. Glück. Stuttgart. Weimar
- Pajdzińska, A. (1993): *Frazeologizmy jako tworzywo współczesnej poezji*. Instytut Filologii Polskiej Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej. „Literatura – Lingwistyka” 1993/1. Lublin
- Pilz, K.D. (1978): *Phraseologie. Versuch einer interdisziplinären Abgrenzung, Begriffsbestimmung und Systematisierung unter besonderer Berücksichtigung der deutschen Gegenwartssprache*. Göppingen

- Podracki, J. (1968): Frazeologia – osiągnięcia i kłopoty. „Polonistyka” 1968/4–5, s. 111–113
- Porzig, W. (1934): Wesenhafte Bedeutungsbeziehungen. „Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur” 1934/58, s. 70–97
- Rothkegel, A. (1973): Feste Syntagmen. Grundlagen, Strukturbeschreibungen und automatische Analyse. Tübingen
- Sandig, B. (1994): Tendenzen der Phraseologieforschung. Bochum
- Schemann, H. (1933): Deutsche Idiomatik. Die deutschen Redewendungen im Kontext. Stuttgart
- Schrader, H. (1886): Der Bilderschmuck der Deutschen Sprache. Einblick in den uner-schöpflichen Bilderreichtum unserer Sprache und ein Versuch wissenschaftlicher Deutung dunkler Redensarten und sprachlicher Rätsel. 2. Aufl. 1894. Berlin
- Skorupka, S. (1958): Frazeologia a składnia. „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Języko-znawczego” 1958/XVII, s. 97–114
- Skorupka, S. (1976): Wieloznaczność związków frazeologicznych. „Poradnik Językowy” 1976/5, s. 217–223
- Skorupka, S. (1968): Poprawność frazeologiczna połączeń wyrazowych. „Poradnik Językowy” 1968/8, s. 385–392
- Stawnicka, J. (2000): Innowacje frazeologiczne we współczesnych nagłówkach prasowych. Język a komunikacja 1. Zbiór referatów z konferencji Język trzeciego tysiąclecia. Kraków 2–4 marca 2000. Red. G. Szpila. Kraków, s. 207–217
- Viehweger, D. (1982): Die Darstellung semantischer Vereinbarkeitsbeziehungen zwischen lexikalischen Elementen im einsprachigen Wörterbuch des Deutschen. Erhard Agricola, Joachim Schildt und Dieter Viehweger (Hrsg.), „Wortschatzforschung heute. Aktuelle Probleme der Lexikologie und Lexikographie”. Linguistische Studien, s. 23–41
- Vinogradov, V.V. (1946): Osnovnye ponjatija russkoj frazeologii kak lingvističeskoj discipliny. „Trudy jubilejnoj naučnoj sessii Leningradskogo Gosudarstvennogo Universiteta”. Sekcija filologičeskich nauk. Leningrad
- Weigand, F.L.K. (1909/1910): Deutsches Wörterbuch. 5. Aufl. Vollständig neu bearb. v. K. v. Bahder, H. Hirt u. K. Kant. Hrsg. v. H. Hirt. 2 Bde. Gießen
- Weinreich, U. (1978): Probleme bei der Analyse von Idioms. Semantik und generative Grammatik. Hrsg. v. F. Kiefer. 2. Bde. Bd. 2. s. 415ff. Frankfurt/M
- Wotjak, B./ Richter, M. (1994): Sage und Schreibe. Deutsche Phraseologismen in Theorie und Praxis. Leipzig, Berlin, München, Wien, Zürich, New York

Hanna Kaczmarek

Minimum leksykalne a orientacja komunikacyjna w nauczaniu języka obcego. Kilka uwag na przykładzie niemieckiego jako języka obcego¹

Streszczenie

Artykuł prezentuje wyniki badań porównawczych nad niemieckim słownictwem podstawowym zawartym w najnowszych podręcznikach do nauki języka niemieckiego jako języka obcego na poziomie gimnazjum. Twórcy najnowszych podręczników deklarują pełne przygotowanie ucznia do pełnienia określonych ról językowych w codziennych sytuacjach życiowych. Realizacja tego postulatu ma nastąpić poprzez wprowadzanie na lekcjach języka niemieckiego odpowiedniej ilości słownictwa aktywnego i pasywnego. Artykuł jest jednocześnie próbą odpowiedzi na pytanie, czy i w jakim stopniu słownictwo występujące w omawianych podręcznikach faktycznie zaspokaja potrzeby komunikacyjne uczących się języka niemieckiego oraz czy nosi ono cechy języka żywego.

Summary

The paper presents the results of the comparative studies on the elementary German vocabulary included in the latest course books of German as a foreign language on the lower secondary school level. The authors of the latest course books declare that they will fully well prepare the pupils to perform the prescribed language roles in everyday life situations. The realisation of this statement is to happen through the introduction of a relevant „portion” of active and passive vocabulary at German language classes. At the same time, the paper makes an attempt to answer the question whether and to what extent the vocabulary occurring in the described course books truly fulfils the communicative needs of the learners of the German language, and if it bears the authentic features of the live language.

1. Efektywność nauczania języka obcego w świetle koncepcji glottodydaktycznych
2. Minima leksykalne jako baza preparacji podręczników do nauki języków obcych
 - Minima leksykalne – kryteria doboru
 - Materiały glottodydaktyczne a minima leksykalne
3. Weryfikacja nowszych podręczników do nauki języka niemieckiego na poziomie gimnazjum
 - Przedmiot badań

¹ Niniejszy tekst jest zmienioną wersją artykułu, który ukazał się na płycie CD – w Wydawnictwie Politechniki Śląskiej 2005.

- Analiza ilościowa
- Analiza jakościowa
- Minimum leksykalne a korpus werbalny w podręcznikach „Aha!” i Deutsch Aktuell”

4. Wnioski

1. Efektywność nauczania języka obcego w świetle koncepcji glottodydaktycznych

Znajomość języków obcych jest we współczesnym, coraz bardziej zintegrowanym świecie umiejętnością nie tyle pożądaną, co niezbędną. Efektywna komunikacja językowa stała się – zarówno w sferze zawodowej, jak i prywatnej – koniecznością, a w konsekwencji jednym z najważniejszych elementów dobrego wykształcenia. Język obcy zatem, jako przedmiot obowiązkowy, został włączony do szkolnych programów nauczania – i to zarówno na szczeblu szkoły podstawowej, jak i ponadpodstawowej.

Proces wdrażania języka obcego od lat był źródłem wielu ścierających się poglądów w kontekście rozwoju nowszych koncepcji glottodydaktycznych. Zwiększenie efektywności nauczania oraz przyspieszenie procesu opanowania języka obcego było i jest przedmiotem ożywionych dyskusji pomiędzy glottodydaktykami a językoznawcami. W świetle nowszych koncepcji nauczania języka obcego zrezygnowano definitywnie z konstruowania procesu dydaktycznego jedynie w oparciu o doświadczenie i intuicję nauczyciela. Do przeszłości należy okres w dydaktyce języków obcych, kiedy to punkt ciężkości spoczywał głównie na przekazywaniu i przyswajaniu przez uczącego się struktur gramatycznych, z wyraźnym pominięciem kształcenia sprawności mówienia. Umiejętność ustnego porozumiewania się, tj. inicjowania i przeprowadzania dyskursu, traktowana była jako zbędny bałast (por. Buttler 1980: 154).

Wobec złożoności procesu nauczania i uczenia się języka obcego dominującą rolę odgrywa nie tyle nauczyciel, co odpowiednio spreparowane podręczniki i materiały dydaktyczne, wypracowane w oparciu o metody glottodydaktyczne inkorporujące relewantne wyniki badań językoznawczych.

Zasadność takiego podejścia dyktuje konieczność optymalizacji przebiegu procesu przyswajania języka obcego, a podręcznik i jego obudowa należą do tych komponentów układu glottodydaktycznego, które mają zasadniczy wpływ na efekty osiągnięte podczas nauki języka obcego (por. Pfeiffer 2001: 26).

2. Minima leksykalne jako baza preparacji podręczników do nauki języków obcych

Minima leksykalne – kryteria doboru

W kontekście powyższych ustaleń można założyć, że wzrost efektywności procesu dydaktycznego nie jest możliwy bez odpowiednio zestawionego materiału leksykalnego. Swoistą bazę dla preparacji powstających podręczników mogą stanowić listy słownictwa podstawowego, tzw. minima leksykalne (niem. Grundwortschatz, ang. basic vocabulary).

Ich przydatność dla potrzeb glottodydaktyki jest niezaprzeczalna, stale jednak podnoszona jest kwestia kryteriów selekcji słownictwa (por. Chmiel 1982: 4).

Dobór materiału słownikowego zawartego w minimum leksykalnym następuje na podstawie kombinacji różnorodnych kryteriów, spośród których do najważniejszych należą: frekwencyjność danego wyrazu, neutralność stylistyczna, jego wartość komunikatywna, tzn. jego poprawne i zrozumiałe dla odbiorcy użycie oraz produktywność słowotwórcza wyrazu (możliwość tworzenia złożzeń i derywatów).

Zaobserwowane znaczne dyferencje zarówno w ilościowym, jak i jakościowym zasobie słownictwa zestawianego przez poszczególnych badaczy wynikają głównie z zastosowania różnorodnych kryteriów selekcji. Należy przy tym odróżnić listy frekwencyjne (Kae-ding 1963, Morgan 1928 dla języka niemieckiego), tworzone głównie dla celów statystycznych, a nie dydaktycznych, od minimum leksykalnego, zestawianego dla potrzeb praktyki szkolnej (dla języka niemieckiego Pfeffer, Oehler, Plickat, Erk). Podczas gdy słowniki frekwencyjne bazują per definitionem na kryterium częstotliwości występowania danego leksemu w tekstach stanowiących przedmiot obliczeń statystycznych, to materiał słownikowy zawarty w minimach leksykalnych może być albo wyekscerpowany z korpusu odpowiednio dobranych tekstów, albo może powstać przez syntezę istniejących już list leksykalnych (Krohn 1992: 9). Zastosowanie jedynie kryterium frekwencyjności leksemów musi budzić pewne wątpliwości i kontrowersje, ponieważ pozyskane w ten sposób leksemy są reprezentatywne tylko dla określonego korpusu, a częstotliwość leksemu zmienia się w zależności od (subiektywnego) doboru tekstów (Kühn 1979: 43). Dlatego też przy zestawianiu minimów leksykalnych preferuje się obok częstotliwości dodatkowe kryteria akcentujące relewancję komunikacyjną oraz pragmatyczną (Kaczmarek 2003: 66). Uwzględnienie wartości informacyjnej i semantycznej leksemu oraz jego możliwości słowotwórczych zapewnia wyłączenie z korpusu jednostek semantycznych o niewielkiej przydatności użytkowej. Zasadne wydaje się zatem każdorazowe określanie grupy odbiorców wraz z uwzględnieniem typowych dla niej kręgów tematycznych (minima leksykalne dla szkół podstawowych, gimnazjalnych, ogólnokształcących, wyższych itp.).

Badania lingwostatystyczne wykazały, że ilość jednostek leksykalnych, umożliwiających swobodną komunikację w języku obcym, oscyluje w granicach 2000 słów.

Materiały glottodydaktyczne a minima leksykalne

Reforma szkolnictwa, w wyniku której powstała m.in. placówka nowego typu – gimnazjum – a czas nauki w pozostałych typach szkół uległ skróceniu, spowodowała wzrost zapotrzebowania na nowe materiały glottodydaktyczne, w tym także podręczniki, uwzględniające specyfikę nowej polskiej szkoły. Istniejące podręczniki nie przystawały do nowej rzeczywistości szkolno-dydaktycznej i konieczne było dostosowanie ich do nowych wymogów. Na rynku księgarskim pojawiły się więc liczne podręczniki do nauki języka niemieckiego przeznaczone do nauczania w zakresie podstawowym i rozszerzonym, odpowiednio do typu szkoły.

W wypowiedziach wstępnych, poprzedzających konkretne podręczniki, autorzy deklarują pełne przygotowanie ucznia do pełnienia ról językowych w sytuacjach życiowo najbardziej typowych, a odpowiedni dobór materiału leksykalno-gramatycznego służy rozwijaniu umiejętności swobodnej komunikacji. Sprostanie bowiem językowym rygorom kontaktu indywidualnego z partnerem obcojęzycznym jest nadrzędnym celem kształcenia

językowego. Opracowanie podręczników i adaptacja tekstów dla potrzeb dydaktyki powinno być poprzedzone wnikliwymi badaniami ilościowymi i jakościowymi słownictwa, w celu pozyskania minimum leksykalnego przewidzianego do wprowadzenia w toku nauczania za pomocą proponowanego podręcznika (Chmiel 1982:16).

Powstaje zatem pytanie, czy i na ile materiał słownikowy zawarty w owych podręcznikach umożliwia uczniowi efektywne komunikowanie się i przekazywanie otoczeniu nie tylko prostych, lecz także bardziej złożonych treści?

Ogromne dysproporcje w zakresie ilościowego materiału leksykalnego, jakim dysponują uczniowie szkół tego samego typu, stały się bodźcem do przeprowadzenia analizy porównawczej nad zasobem słownikowym nowszych podręczników do nauki języka niemieckiego na poziomie gimnazjum.

3. Weryfikacja nowszych podręczników do nauki języka niemieckiego na poziomie gimnazjum

Przedmiot badań

Analizie poddano nowsze podręczniki do nauki języka niemieckiego przeznaczone dla uczniów gimnazjum, rozpoczynających naukę języka od podstaw, zarówno w klasach realizujących program dla pierwszego języka obcego (większa liczba godzin), jak i w klasach realizujących program dla drugiego języka obcego, a więc ze zmniejszoną ilością godzin. Przedmiotem badań będą dwa podręczniki: „Aha!”, wydany w 2003 roku, i „Deutsch aktuell”, który ukazał się w 2002 roku.

„Deutsch Aktuell” (Krat/ Rybarczyk/Schmidt 2002, 2003) opracowany został jako kurs dla początkujących i przewidziany jest na trzy lata nauki w gimnazjum (odpowiednio dla klas: część 1, 2, 3). „Aha!” (Potapowicz/ Tkaczyk 2003, 2004) to zestaw sześciu książek, z czego każda przewidziana jest do realizacji w czasie jednego semestru. Stąd dla klasy pierwszej mamy część 1A i 1B, dla klasy drugiej 2A i 2B (Czejarek 2004). Komplet podręczników przeznaczony dla klasy trzeciej, zapowiedziany na rok 2004, w chwili powstawania artykułu jeszcze się nie ukazał, dlatego też analizie porównawczej poddano jedynie podręczniki przewidziane dla klas pierwszych i drugich.²

Autorzy obu podręczników deklarują, że zawarte w nich treści dostosowano do wieku i zainteresowań gimnazjalistów. Tematy oscylują wokół sytuacji z życia codziennego oraz krajoznawstwa (tj. szeroko rozumianej kultury i geografii) niemieckiego obszaru językowego. Zakres tematyczny obu podręczników jest porównywalny, co umożliwia przeprowadzenie konfrontacji:

- przedstawianie się, pozdrowienia, pożegnania,
- rodzina,
- czas wolny i zainteresowania,
- tematy związane ze szkołą (przedmioty, przybory szkolne),
- przebieg dnia,
- pogoda i pory roku,

² Korpus werbalny został opracowany w oparciu o słowniczki dołączone do odpowiednich części podręczników.

- jedzenie i picie (potrawy, nazwy artykułów spożywczych, zamawianie dań),
- zakupy,
- uroczystości rodzinne, święta, zwyczaje,
- mieszkanie.

Punktem odniesienia dla poniższej analizy będzie lista minimum leksykalnego opracowana przez P. Chmiela. Lista ta została opracowana wprawdzie jeszcze przed reformą szkolnictwa dla podstawowego czteroletniego kursu nauczania języka niemieckiego w liceum, jednak z uwagi na fakt, że jest to minimum przewidziane dla nauczania języka w zakresie podstawowym, opracowane przez polskiego badacza, w oparciu o polskie podręczniki, wydaje się zasadne odwołanie się do niej w przeprowadzonej analizie.

Badaniom porównawczym poddano czasowniki wprowadzane za pomocą podręczników zarówno do produktywnego, jak i receptywnego opanowania przez ucznia.

Analiza ilościowa

Analizowane podręczniki zawierają odpowiednio:

Podręcznik „Aha!”		Podręcznik „Deutsch Aktuell”		„Aha!” + „Deutsch Aktuell”	
Ilość czasowników w danej części		Ilość czasowników w danej części		Ilość czasowników pokrywających się w obu podręcznikach w danych częściach	
Część 1A + 1B	Część 2A + 2B	Część 1	Część 2	Części 1	Części 2
202	157	74	82	48	8
Globalna liczba czasowników w podręcznikach „Aha!” część: 1A, 1B, 2A, 2B		Globalna liczba czasowników w podręcznikach „Deutsch Aktuell” część 1 i 2		Globalna liczba identycznych czasowników występujących w obu podręcznikach	
359		156		56	

Z powyższego zestawienia wynika, że ilość leksemów werbalnych w obu tomach podręcznika „Deutsch Aktuell” różni się zasadniczo od liczby czasowników zaproponowanej przez zespół autorów podręcznika „Aha!” (części: 1A, 1B, 2A, 2B).

Przy czym liczba czasowników wprowadzanych w kolejnych tomach „Aha!” wykazuje tendencję spadkową (202 czasowniki w tomach 1A i 1B, 157 natomiast – w tomach 2A i 2B). Autorzy podręczników „Deutsch Aktuell” postępują odwrotnie, proponując w tomie pierwszym 74 czasowniki, a w tomie drugim 82 leksemy werbalne. Zwiększenie liczby czasowników wprowadzanych do toku dydaktycznego jest zatem w przypadku podręcznika „Deutsch Aktuell” niewielkie.

Rozbieżności w zakresie ilości czasowników wprowadzanych przez poszczególne podręczniki związane są zasadniczo z wartością semantyczną danych jednostek słownikowych.

Analiza jakościowa

Podręcznik „Aha!” wprowadza dużą liczbę czasowników o stosunkowo niskiej wartości semantycznej, tj. takich, których wartość informacyjna jest bardzo ściśle związana z odpowiednią treścią rzeczową. Do takich czasowników można z pewnością zaliczyć:

abbekommen, abziehen, sich anfühlen, aufstechen, auftragen, sich auspowern, auspusten, aussterben, desinfizieren, sich einmischen, einreiben, grillen, halbieren, herausschreiben, hocken, konsultieren, komponieren, meditieren, musizieren, nachsenden, nerven, porträtieren, protzen, radeln, schuften, versenken, vierteln, vorgehen, würfeln, züchten.

Podręcznik „Deutsch Aktuell” dopuszcza zasadniczo czasowniki o dużej nośności informacyjnej, rezygnując tym samym z leksemów wymagających ściśle określonych kontekstów.

Zwiększenie liczby czasowników w „Aha!” wynika także z wprowadzenia do toku dydaktycznego leksemów zarówno neutralnych stylistycznie, jak i ich odpowiedników w warstwie potocznej np.: *bekommen – kriegen* czy *sehen – gucken*. Autorzy tego kursu podręcznikowego proponują również czasowniki używane w mowie potocznej: *schwätzen, reinkommen*, wzbogacają korpus werbalny o czynności związane z dziedzinami bliskimi młodym ludziom, tj. np. z obszaru informatyki: *surfen, chatten, mailen*.

Czasowniki przedrostkowe, zarówno rozdzielnie jak i nierozdzielnie złożone, stanowią pokaźną grupę w podręczniku „Aha!”, przyczyniając się tym samym do wzrostu liczby zasobu werbalnego: *ausrutschen, abhorchen, aufkleben, bekämpfen, erraten, hinfallen, nachgehen, nachprüfen, nachsenden, wiedererkennen*.

Podręcznik nie rezygnuje także ze słów pochodzenia obcego, głównie angielskiego, wprowadzając obok nich częstokroć odpowiedniki niemieckie: *shoppen – einkaufen*, lub też, poprzestając na nich, nie podpowiada niemieckiego ekwiwalentu: *sich auspowern*.

Leksemy werbalne w „Deutsch Aktuell” zostały zredukowane do niezbędnego minimum, co mogłoby skutkować ograniczeniem korpusu jedynie do czasowników o dużej częstotliwości występowania i wysokiej wartości semantycznej. Wbrew oczekiwaniom jednakże i w tym podręczniku znajdziemy czasowniki o niskiej wartości informacyjnej, występujące jedynie w ściśle określonych kontekstach: *mähen, jubeln, nieseln*. Autorzy w obu zbadanych częściach „Deutsch Aktuell” pominęli czasowniki wysoko frekwencyjne o dużej wartości semantycznej: *hängen, abholen, öffnen*.

Analiza porównawcza obu kompletów podręczników wykazała, że dyferencje pomiędzy zasobami czasowników w poszczególnych częściach „Deutsch Aktuell” i „Aha!” wynikają częstokroć z faktu, że ten sam czasownik jest wprawdzie uwzględniany przez zespół autorów obu podręczników, jednak jest on wprowadzany na różnych poziomach nauczania. I tak dla przykładu:

„Aha!” 1A + 1B	„Aha!” 2A + 2B	„Deutsch Aktuell” 1	„Deutsch Aktuell” 2
	dürfen	dürfen	
duschen			duschen
einkaufen			einkaufen
gratulieren			gratulieren
holen			holen
sammeln			sammeln
	werden	werden	

Minimum leksykalne a korpus werbalny w podręcznikach „Aha!” i „Deutsch Aktuell”

Korpus czasownikowy wyekscerpowany z badanych podręczników³ został każdorazowo porównany z minimum leksykalnym opracowanym przez P. Chmiela.

Z analizy wynika, że tylko 138 czasowników z kursu podręcznikowego „Aha!”⁴ odnajdujemy na liście słownictwa podstawowego, co stanowi zaledwie ok. 38 % wszystkich czasowników wprowadzanych przez ten podręcznik.

W przypadku leksemów werbalnych proponowanych przez „Deutsch Aktuell” relacja pomiędzy nimi a czasownikami z listy minimum leksykalnego jest bardziej zrównoważona. Na 156 czasowników zawartych w podręcznikach - 104 uwzględnionych jest w minimum słownikowym, co daje 66%.

4. Wnioski

Zasadność badań nad preparacją słownictwa podstawowego w świetle powyższych analiz wydaje się bezsporna. Właściwy dobór słownictwa do odpowiedniego etapu nauczania jest gwarantem szybkiego i efektywnego opanowania języka obcego, a lekcje mogą być racjonalniej zorganizowane i pozbawione elementu przypadkowości.

Zasadnicze zręby systemu leksykalnego tworzone są w pierwszych latach nauki, kiedy to u uczniów dominują wypowiedzenia dwu-, trzywyrazowe, rzadziej bardziej rozbudowane. Stąd też istotną rolę w procesie przyswajania języka obcego odgrywają czasowniki. To one ustalają poprawną konstelację zdania zarówno pod względem składniowym, jak i semantycznym. Dlatego zasadne wydaje się bazowanie na stosunkowo niewielkim inwentarzu werbalnym, gdyż poprzez spiralną budowę podręcznika otrzymujemy pewność, że wprowadzone struktury będą ćwiczone i odpowiednio ugruntowane. Wiele wyrażenia czasownikowych nie daje tej pewności, wręcz przeciwnie uczeń może czuć się zagubiony i zniechęcony, ponieważ każdy z czasowników, wymagając innych uzupełnień, musi być poprzez liczne ćwiczenia utrwalony, w przeciwnym razie możliwość błędnego konstruowania wypowiedzi diametralnie wzrasta.

Minima leksykalne mogą zatem zapewnić nieprzypadkowy i adekwatny do wieku i potrzeb uczącego się dobór słownictwa podstawowego. Jednak również i listy zawierające leksemy podstawowe muszą być stale weryfikowane. Wynika to z konieczności dostosowania słownictwa, wobec stale zmieniającej się rzeczywistości, do potrzeb efektywnej komunikacji. W dobie globalizacji – rozumianej nie tylko w kontekście zjawisk ekonomicznych, lecz dotyczącej także różnych procesów cywilizacyjnych – istotnym elementem jest szeroko rozumiana integracja, zarówno pozajęzykowa, jak i językowa, z którą utożsamia się często świadome posługiwanie się wyrazami obcymi (obecnie w znakomitej większości – angielskimi). Wyrazy obcego pochodzenia mogą, a nawet muszą znaleźć się w zestawieniach list słownictwa podstawowego, ponieważ w obliczu braku niemieckich odpowiedników komunikacja będzie niemożliwa. Czasowniki takie jak: *snowborden*, *ska-*

³ Do korpusu zaliczono te czasowniki, które odnaleźć można zarówno w podręcznikach jak i w dołączonych do nich słowniczkach.

⁴ Badania nad materiałem słownikowym obu podręczników zostaną wznowione po ukazaniu się trzeciego tomu podręcznika „Aha!”.

ten, surfen, chatten, mailen na dobre zadomowiły się w języku niemieckim, a ich użycie nikogo nie razi.

Przyczyn dyferencji w zakresie jednostek leksykalnych, wprowadzanych do toku dydaktycznego za pomocą podręczników i list słownictwa podstawowego należy upatrywać także w zróżnicowaniu wariantywnym języka. Minima leksykalne opierają się w głównej mierze na neutralnej warstwie językowej (standardowy niemiecki), natomiast podręczniki, chcąc nadać nauczającym w szkole strukturom walor prawdziwości, czy też prawdopodobieństwa, wprowadzają słownictwo charakterystyczne dla języka potocznego. Unikanie sztuczności na lekcjach języka obcego nie może jednak być nadrzędnym celem, któremu podporządkowany jest cały tok kształcenia językowego. Bardziej stypologizowane użycie systemu językowego wydaje się właściwsze tym bardziej, że wprowadzając język obcy na danym etapie kształcenia, nie mamy pewności, czy nie jest to jedyny kontakt uczącego się z nauczającym językiem. Uczeń może bowiem nie doskonalić swoich umiejętności językowych w zakresie danego języka, wybierając w dalszej fazie edukacji inny język.

Z tego powodu opanowany przez ucznia inwentarz słownikowy musi umożliwić mu komunikowanie się w języku obcym w każdym przedziale wiekowym.

Celem powyższych badań nie była ocena podręczników do nauczania języka niemieckiego na poziomie gimnazjum (kurs podstawowy) pod względem ich przydatności glotto-dydaktycznej, lecz wskazanie na konieczność poprzedzenia procesu preparacji podręczników wnikliwymi badaniami nad frekwencyjnością oraz wartością informacyjną wprowadzanych na lekcjach języka obcego leksemów, co umożliwi w konsekwencji uniknięcie przypadkowości doboru słownictwa.

Literatura:

- Buttler, D. (1980): Dobór wyrazów do słownika minimum języka polskiego. [W:] *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, Warszawa, s. 152 – 155
- Chmiel, P. (1982): *Minimum leksykalne w nauczaniu języka niemieckiego*. Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Zielona Góra
- Czejjarek, K. (2004): *Aha! Nowy podręcznik niemieckiego dla gimnazjum*. [W:] *Języki obce w szkole. 2*. CODN, Warszawa, s. 182–184
- Erk, H. (1975): *Hochfrequenter Wortschatz aus wissenschaftlichen Texten*. Goethe Institut, München
- Kaczmarek, H. (2003): *Zum Problem der Divergenz in der Wortauswahl der repräsentativen Wortkorpora*. [W:] *Germanistische Texte III*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej. Częstochowa, s. 65–71
- Kaeding, F.W. (1963): *Häufigkeitwörterbuch der deutschen Sprache*. Quickborn bei Hamburg, Schnelle
- Kraft, W.S./ Rybarczyk, R./ Schmidt, M. (2002): *Deutsch Aktuell. 1* Klett, Poznań
- Kraft, W.S./ Rybarczyk, R./ Schmidt, M. (2003): *Deutsch Aktuell. 2* Klett, Poznań
- Krohn, D. (1992): *Grundwortschätze und Auswahlkriterien. Metalexikographische Studien zur Struktur und Funktion deutscher Grundwortschätze*. Acta Universitatis Gothoburgensis, Surte
- Kühn, P. (1979): *Der Grundwortschatz: Bestimmung und Systematisierung*. Niemeyer, Tübingen

- Morgan, B.Q. (1928): German Frequency Word Book. New York
- Oehler, H. (1972): Grundwortschatz Deutsch. Klett, Stuttgart
- Pfeiffer, W. (2001): Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki. Wągros, Poznań
- Pfeffer, J.A. (1963): Basic (Spoken) German Word List, Level I. Prentice Hall, Englewood Cliffs
- Pfeffer, J.A. (1970): Basic (Spoken) German Word List, Level II. University of Pittsburgh Press, Pittsburgh
- Plickat, H.-H. (1983): Deutscher Grundwortschatz. Beltz, Weinheim
- Potapowicz, A./ Tkaczyk, K. (2003): Aha! Język niemiecki. Podręcznik z ćwiczeniami dla gimnazjum. 1A, 1B. WSiP, Warszawa
- Potapowicz, A./ Tkaczyk, K. (2004): Aha! Język niemiecki. Podręcznik z ćwiczeniami dla gimnazjum. 2A, 2B. WSiP Warszawa

Elżbieta Pawlikowska-Asendrych

Akwizycja gramatyki języka niemieckiego w aspekcie komunikacyjnym

Streszczenie

Tematem niniejszego artykułu jest akwizycja gramatyki języka niemieckiego jako języka obcego w aspekcie komunikatywno-pragmatycznym. Głównym problemem jest nabycie umiejętności tworzenia poprawnych gramatycznie i semantycznie zdań przez uczniów (studentów) poprzez poznanie i użycie reguł, wynikających z walencji czasownika. Staje się to jednak tylko wtedy możliwe, jeśli uczeń otrzyma kompletny opis danego czasownika, którego użyje potem w komunikacji. Tak więc następnym przesłaniem artykułu jest wypracowanie kombinatorycznego modelu opisu czasowników niemieckich służącego do celów komunikacyjnych i, co się z tym ściśle wiąże, do celów glottodydaktycznych.

Zusammenfassung

Das Thema des vorliegenden Artikels ist Grammatikerwerb der deutschen Sprache (als Fremdsprache) unter kommunikativ-pragmatischem Aspekt. Das Hauptproblem ist es, von den Schülern (bzw. Studenten) grammatisch und semantisch korrekte Sätze bilden zu lernen, wobei der Lernprozess durch das Erkennen und den Gebrauch der Valenzregeln verläuft. Das wird nur dann möglich, wenn der Schüler eine vollständige Beschreibung des gegebenen Verbs in die Hand bekommt. Der nächste Schritt in dieser Arbeit ist daher die Ausarbeitung eines kombinatorischen Modells der Verbbeschreibung, das zu kommunikativen und, was damit eng zusammenhängt, zu fremdsprachendidaktischen Zwecken dient.

1. Rola gramatyki w procesie uczenia się języka obcego
2. Funkcja pomocy dydaktycznych z zakresu gramatyki języka obcego
3. Relewancja gramatyki walencyjnej w procesie nauczania i uczenia się języka niemieckiego
 - 3.1. Pojęcie walencji
 - 3.2. Opis walencyjny czasowników niemieckich
 - 3.3. Obecne słowniki walencyjne czasowników niemieckich (i polskich)
4. Pomoc dydaktyczna w postaci kombinatorycznego opisu walencyjnego dostosowanego do potrzeb uczących się języka niemieckiego
5. Podsumowanie

1. Rola gramatyki w procesie uczenia się języka obcego

Celem niniejszego artykułu jest opracowanie modelu kombinatorycznego opisu czasownika, służącego do celów glottodydaktycznych. Tym samym chciałabym podkreślić istotną rolę gramatyki języka obcego, tu: języka niemieckiego, w procesie jego akwizycji.

Podstawowym zadaniem gramatyki (języka obcego, a tu: niemieckiego) jest dostarczenie uczącemu się pomocy w opanowaniu struktur danego języka oraz, co niezwykle istotne, w zastosowaniu tegoż języka w komunikacji. Gramatyka umożliwia uczniowi wgląd w językowe regularności, tzn. pomaga mu dokonać pewnej analizy języka, zrozumieć go i zastosować odpowiednio do danej sytuacji. Istnieją dwie możliwości rozpoznania struktur gramatycznych języka obcego, mianowicie droga **indukcyjna** bądź **dedukcyjna** (por. Rampillon 1996:51). Jak wiadomo, metoda indukcyjna w nauczaniu gramatyki polega na tym, że uczący się sam formułuje regułę językową w oparciu o przykłady podane mu przez nauczyciela (tzn. na wnioskowaniu od szczegółów do uogólnień). Niezmiernie ważna i niezbędna jest tu rola nauczyciela, który przy pomocy przygotowanych materiałów dydaktycznych steruje i kontroluje analizę i indukcję uczniów. Bez pomocy nauczyciela niewielu uczniów byłoby w stanie samodzielnie przeprowadzić tego rodzaju analizę. Wyjątek mogą stanowić bardzo mocno umotywowani uczniowie bądź uczniowie, którzy mieli lub mają możliwość znalezienia się w naturalnym środowisku mówionego języka obcego. Uczniowie chcący samodzielnie osiągnąć lub pogłębić wiedzę z zakresu gramatyki danego języka obierają natomiast inną drogę uczenia się. Szukają oni wiadomości i wskazówek w kompendiach gramatycznych i słownikach, czyli pracują metodą dedukcyjną. W dydaktyce języków obcych oznacza to zastosowanie poznanej już wcześniej (w wyniku indukcji) reguły gramatycznej. Słowo „zastosowanie” nie znaczy tu jednak szeroko rozumianego zastosowania języka, a właściwie reguł gramatycznych w komunikacji, lecz wyćwiczenie tychże reguł (poprzez budowanie lub transformację zdań, czy też tworzenie lub przetwarzanie form wyrazowych niezależnie od kontekstu) w celu utrwalenia danego materiału. Ażeby osiągnąć ten cel, uczniowie muszą nie tylko zajrzeć do poradników gramatycznych czy słowników w celu weryfikacji danych zjawisk gramatycznych, lecz również **zakodować je w pamięci**. Ostatnim, kulminacyjnym etapem w uczeniu się gramatyki (co, jak wyżej wspomniałam, nie ma nic wspólnego z metodą dedukcyjną) jest **zastosowanie utrwalonej wiedzy gramatycznej w komunikacji**. Dzieje się to poprzez odbiór języka obcego i produkcję tegoż języka przez ucznia przy zachowaniu poprawności językowej.

Tak więc warunkiem skutecznego, czyli komunikatywnego, wykorzystania prawidłowości gramatycznych w kompetencji językowej jest wykonanie przez uczącego się następujących działań:

- sprawdzenie wiadomości w poradnikach gramatycznych,
- zapamiętanie materiału gramatycznego oraz,
- produktywne zastosowanie przyswojonego materiału.

W ten sposób nabyta wiedza gramatyczna jest, moim zdaniem, nieodzowna dla uzyskania kompetencji językowej i komunikatywnej. Nie jest to oczywiście jedyny środek do celu, poza nauczeniem się gramatyki istnieje bowiem szereg innych technik uczenia się języka obcego warunkujących osiągnięcie wyżej wymienionych kompetencji. Gramatyce należy przypisać jednakże **priorytetową funkcję** w procesie nabywania umiejętności posługiwania się językiem obcym, gdyż stanowi ona szkielet języka, podstawę do budowania i produkowania przez uczącego się poprawnych wypowiedzi zarówno pod względem morfo-syntaktycznym, jak i leksykalnym. Bez samodzielnego rozpoznania, i to właśnie drogą dedukcyjną, i zrozumienia reguł gramatycznych uczeń ma małe szanse na to, aby w przyszłości poprawnie mówić w docelowym języku obcym.

Wobec powyższego chciałabym stwierdzić, iż bardzo niepokojący jest fakt odejścia od metody gramatyczno-tłumaczeniowej (inaczej zwanej też metodą dedukcyjną) na lekcjach

języka obcego, a konkretnie na lekcjach języka niemieckiego w polskich gimnazjach i szkołach średnich. Została ona wyparta przez różne metody komunikatywne, co odbija się, niestety negatywnie, na jakości kształcenia młodzieży. Dowodem na to są nawet studenci I roku germanistyki, którzy w dużej większości nie tylko nie mają usystematyzowanej wiedzy gramatycznej, ale też często nie posiadają wiedzy dotyczącej poszczególnych zagadnień gramatycznych.

2. Funkcja pomocy dydaktycznych z zakresu gramatyki języka obcego

Ażeby jednak gramatyka stała się użytecznym narzędziem w procesie glottodydaktycznym, niezbędne jest przygotowanie i podanie jej uczącym się w przystępny, a co się z tym wiąże, łatwo przyswajalny sposób, jak również odpowiednio do aktualnych potrzeb uczniów zarówno pod kątem poziomu nauczania, jak i merytorycznym. Taką formę opisu gramatyki znajdujemy (a przynajmniej powinniśmy znajdować) w opracowanych przez specjalistów pomocach dydaktycznych – w podręcznikach, w poradnikach (lub kompendiach) gramatycznych, czy też słownikach. Opracowanie tego rodzaju pomocy dydaktycznych nie jest proste i wymaga ściśle określonego celu zastosowania danego materiału. I tak według tego kryterium możemy podzielić pomoce dydaktyczne z zakresu gramatyki na te związane z progresją nauczania języka obcego (podręczniki) oraz na takie, które nie są zależne od progresji (kompedia gramatyczne, poradniki, gramatyki, słowniki). Te związane z progresją (podręczniki) zawierają przegląd gramatyczny w formie tabel, tzw. minigramatyk jako część lekcji, czyli są dopasowane merytorycznie do aktualnego stopnia zaawansowania ucznia w nauce języka obcego. Te niezależne od progresji natomiast (gramatyki) zawierają krótkie objaśnienia gramatyczne i adekwatne do tego ćwiczenia, lub same informacje, dotyczące zarówno form gramatycznych poszczególnych elementów językowych, jak też słownictwa (słowniki), do których uczeń sięga stale, niezależnie od stopnia zaawansowania jego wiedzy.

Wyżej wymienione pomoce dydaktyczne spełniają w procesie glottodydaktycznym następujące funkcje:

- służą zdobyciu przez uczącego się szybkiej informacji odnośnie do poszczególnych zagadnień gramatycznych, których poprawności uczeń nie jest pewien,
- służą uczniowi jako materiał do powtórzenia określonego materiału gramatycznego (szczególnie przed sprawdzianem),
- stanowią materiał pamięciowy (tabele, schematy),
- są pomocne w nauce języka w szkole,
- służą jako materiał do samodzielnego opracowania danego zagadnienia z powodu opuszczenia zajęć lub, w przypadku szczególnie ambitnych uczniów, chęci samodzielnego poznania dalszego materiału gramatycznego.

Wszystkie te zadania łączy jeden cel, mianowicie umożliwienie uczniowi (pracującemu samodzielnie – metodą dedukcyjną) rozpoznania struktury języka obcego, opanowania jej i ostatecznie użycia w komunikacji. Jest to jednak realne jedynie wtedy, jeżeli materiały dydaktyczne dostosowane są do potrzeb uczącego się, a niestety nie we wszystkich przypadkach można to stwierdzić. I tak w dalszej części artykułu chciałabym skoncentrować się na problemie niedoskonałości pomocy dydaktycznych na przykładzie aktu-

alnych słowników walencyjnych czasowników niemieckich oraz na relewancji gramatyki walencyjnej w nauczaniu i uczeniu się języka niemieckiego.

3. Relewancja gramatyki walencyjnej w procesie nauczania i uczenia się języka niemieckiego

3.1. Pojęcie walencji

Gramatyka walencyjna to rodzaj gramatyki dependencyjnej (zależnościowej) zaproponowanej przez francuskiego językoznawcę Loucien Tesnière'a (por. Tesnière 1980). W myśl teorii L. Tesnière'a, nazywanej składnią strukturalną, forma osobowa czasownika stanowi centralny punkt zdania, spełniając zarazem funkcję elementu nadrzędnego wobec pozostałych elementów zdania. Dzieje się tak, gdyż czasownik (porównywany przez niego do atomu) wykazuje właściwość przyciągania do siebie określonej ilości uzupełnień (aktantów), którą to Tesnière określa jako walencję, czyli wartościowość syntaktyczną czasownika. Tę koncepcję powiązań strukturalnych między elementami w zdaniu rozwinęli głównie językoznawcy niemieccy, jak J. Erben, G. Helbig, i U. Engel, uznając ten rodzaj opisu za szczególnie adekwatny dla języka niemieckiego i inicjując zarazem nowy typ gramatyki zwany gramatyką walencyjną. W przeciwieństwie do Tesnière'a właściwość walencji przypisuje się tu nie tylko czasownikowi, ale również innym częściom zdania, jak np. przymiotnikowi czy rzeczownikowi. Z uwagi jednak na szczególną zdaniotwórczą rolę czasownika teoria walencji koncentruje się głównie na walencji czasownika, definiowanej jako **zdolność czasownika do otwierania wokół siebie miejsc pustych, które to muszą lub mogą zostać wypełnione przez tzw. uzupełnienia wymagane (aktanty)** (por. Helbig/Stepanowa 1978).

3.2. Opis walencyjny czasowników niemieckich

Tak rozumiane pojęcie walencji stało się podstawą do opracowania pomocy dydaktycznych jakimi są słowniki walencyjne czasowników niemieckich (i polskich). Chodzi tutaj o takie słowniki, jak „Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben”, którego autorami są G. Helbig i W. Schenkel (Tübingen 1991), „Kleines Valenzlexikon deutscher Verben” U. Engela i H. Schumachera (Mannheim ²1978), jak również o „Słownik walencyjny czasowników niemieckich i polskich” N. Morcińca, L. Cirki i R. Ziobry (Wrocław 1995). Opracowanie ich dla celów glottodydaktycznych ma swoje uzasadnienie. Otóż, jak już wspomniałam, właśnie język niemiecki wykazuje szczególne predyspozycje do opisu walencyjnego z uwagi na hierarchiczną budowę zdania (z czasownikiem na czołowej i rządzącej pozycji), co z glottodydaktycznego punktu widzenia jest niezmiernie pomocne w rozpoznaniu struktury danego zdania przez uczącego się. To z kolei jest podstawą dla poprawności językowej zarówno pod kątem semantycznym, jak i gramatycznym.

Jednak mimo faktu, iż wymienione słowniki opracowane zostały z uwagi na dydaktykę języków obcych, nie spełniają swojej funkcji. Powodem jest tu głównie niekompletność i niedokładność opisu czasowników. Ograniczają się one bowiem do opisu syntaktycznego, podając uczącym się języka niemieckiego jedynie wzory na tworzenie gramatycznie poprawnych zdań, a tym samym wskazując tylko na gramatyczne relacje między czasow-

nikami a innymi elementami w zdaniu. Opisy te, prezentowane na przykładach zdań wyizolowanych, są zatem najczęściej informacjami o zdaniach w sensie hierarchicznie uporządkowanej struktury walencyjnej. Nie uwzględniają one łączliwości semantycznej wyrazów w zdaniu, stanowiącej podstawę do opisu kombinatorycznego, czyli takiego, jakim powinien być opis znajdujący zastosowanie w komunikacji, i, co się z tym ściśle wiąże, służący do celów dydaktycznych. Poniżej prezentuję przykłady opisów walencyjnych niemieckiego czasownika *essen* w wymienionych słownikach.

Opis walencyjny czasownika *essen* u Helbiga/Schenkela:

essen

essen 1+(1)=2

essen- Sn, (Sa/pS)

Sn- Hum (*Die Freunde essen.*)

Sa- -Anim (*Wir essen Brot.*)

p = von,

pSd -Anim (*Er ißt von dem Brot.*)

Anmerkung:

Statt -Anim kann als Sa auch Temp stehen, aber nur: „Mittag“ („Wir essen *Mittag*.” Aber: „Wir essen *zu Abend*.”)

(Helbig/Schenkel 1991:125)

Opis walencyjny czasownika *essen* u Engela/Schumachera:

essen

essen 0 (1 P1 Die Kinder essen (Kartoffeln).

essen 0 18 P1 Wir essen den Teller leer.

Die Kinder essen uns arm.

sich/Akk sattessen 0 P0 Peter ißt sich satt.

(Engel/Schumacher 1978:174)

Natomiast w przypadku „Słownika walencyjnego czasowników niemieckich i polskich” N. Morcińca, L. Cirko i R. Ziobry przedstawione w nim opisy walencyjne czasowników zostały nieco zmodyfikowane. Modyfikacja ta polega głównie na wprowadzeniu do opisu cirkumstantów oraz na kontrastywnym ujęciu opisów. Jeśli chodzi o cirkumstanty, to nie są to niestety w większości przypadków elementy wykazujące jakąkolwiek łączność semantyczną z danym czasownikiem. Poza tym opis opiera się nadal (tak jak w wyżej prezentowanych przykładach) na zdaniach wyizolowanych, co nie kwalifikuje go jako opis kombinatoryczny, a co oznacza, że nie jest on w pełni dostosowany do celów dydaktycznych. Jeśli chodzi natomiast o problem kontrastywności opisu, uważam, iż jest on dla uczącego się zbędny, gdyż nie jest adekwatny do poziomu wiedzy odbiorcy takiego słownika. Prezentowane przykłady zdaniowe są zbyt proste w porównaniu do wiedzy, jaką musi posiadać użytkownik słownika – czyli przynajmniej na poziomie średnio zaawansowanym, a to z głównie z uwagi na formę opisu. A oto przykład opisu walencyjnego czasownika *essen* u Morcińca, Cirki i Ziobry:

ESSEN isst, aß, hat gegessen

essen „als Nahrung zu sich nehmen”

Aktanten: nom (acc)/(prp: von + dat)

Semantik: nom HUM

jeść, zjeść – zjadać

Aktanty: nom (acc)/(trochę + gen)

Znaczenie: nom HUM ZOOL

acc OBJ PLANT MAT: Lebensmittel	acc PLANT OBJ MAT: <i>żywność</i>
prp OBJ PLANT MAT: Lebensmittel	gen PLANT OBJ MAT: <i>żywność</i>
Er aß [nur] (einen Teller Suppe).	Zjadł [tylko] (talerz zupy).
Das Kind aß (von dem Kuchen).	Dziecko zjadło (trochę ciastka).
<i>Wendung:</i>	<i>Przekład zwrotu:</i>
Die Kinder aßen den Teller leer.	Dzieci zjadły wszystko z talerza./
	Dzieci nie zostawiły nic na talerzu.
	(Morciniec/Cirko/Ziobro 1995:120)

4. Pomoc dydaktyczna w postaci kombinatorycznego opisu walencyjnego dostosowanego do potrzeb uczących się języka niemieckiego

Ażeby stworzyć opis walencyjny czasownika niemieckiego odpowiadający wymaganiom glottodydaktycznym, należy skoncentrować się przede wszystkim na jego spójności semantycznej z innymi elementami w zdaniu. Chodzi tu o relacje semantyczne zarówno między czasownikiem a jego uzupełnieniami wymaganymi, czyli aktantami, jak też między czasownikiem a cirkumstantami – członami definiowanymi w teorii walencji jako człony swobodne, czyli nie związane z czasownikiem walencją, a jednak w wielu wypadkach obligatoryjnymi z komunikatywnego punktu widzenia. Przeprowadzone przeze mnie analizy dowiodły, że wykazują one pewną kohezję z leksemem czasownikowym oraz że zawarte w nich informacje z komunikacyjnego punktu widzenia są często niezwykle ważne. Charakteryzują one bowiem okoliczności (sposób, czas, miejsce), w jakich dokonuje się dana czynność. A oto przykłady na łączliwość semantyczną cirkumstantów z czasownikami: *essen* (por. Pawlikowska-Asendrych 2001) i *herstellen*:

- essen** - mit Messer und Gabel – **essen**
 * mit Meser und Gabel – lesen, gehen, bügeln, ...
 mit Appetit – **essen**
 * mit Appetit – lesen, gehen, bügeln, ...
- herstellen** - etw. von Hand – herstellen
 * von Hand – gehen, singen, sprechen, ...
 etw. billig/teuer/serienmäßig – **herstellen**
 * billig/teuer/serienmäßig - gehen, singen, sprechen, ...

Ustalone regularności semantyczne są dowodem na to, że cirkumstanty nie są, jak to jest obecnie definiowane w teorii walencji, członami wolnymi, stosowanymi dowolnie w każdym zdaniu. Wobec powyższego uważam, iż w opisie walencyjnym czasowników należy koniecznie uwzględnić obok uzupełnień wymaganych (aktantów obligatoryjnych i fakultatywnych) również cirkumstanty. Ich wprowadzenie do opisu walencyjnego jest niezbędne nie tylko z uwagi na ich łączliwość semantyczną z czasownikiem (co ułatwia komunikację), ale również z czysto glottodydaktycznego punktu widzenia, a mianowicie z uwagi na fakt, iż podane w opisie cirkumstanty to elementy nie związane z czasownikiem rekcją, a często występujące z przyimkami, których uczący się nie są w stanie odnaleźć w słownikach uniwersalnych lub innych pomocach naukowych. Innym istotnym elemen-

tem przeprowadzonej przeze mnie analizy, co ma odbicie w skonstruowanym przeze mnie opisie walencyjnym, jest poza tym rozgraniczenie między aktantami fakultatywnymi a cirkumstantami. Chodzi tu np. o nieuwzględnienie do tej pory w opisach walencyjnych czasownika *essen* przymiotników *chinesisch*, *warm*, *unmäßig*, *viel*, *wenig*, które, jak wykazała moja analiza, mają status aktantów fakultatywnych, a nie – jak by to wynikało z opisu walencyjnego Helbiga czy Engela – status cirkumstantów:

1. **(viel)/(wenig)/(unmäßig)** essen –
 Er isst viel/wenig. – Er isst etwas in großen/kleinen Mengen.
 Er isst unmäßig. – Er isst etwas in unmäßigen Mengen.
2. **(warm)** essen
 Er isst warm. – Er isst warme Speisen.
3. **(chinesisch)** essen
 Er mag chinesisch essen. – Er mag etwas chinesischer Art essen.

Dla uczących się jest to istotna informacja nie tylko leksykalna, ale również gramatyczna, pozwalająca im rozpoznać zasady łączliwości podanych elementów zdania.

Podobny, lecz o innym podłożu, problem rozgraniczenia fakultatywnych aktantów i cirkumstantów dotyczy czasownika *informieren*. W tym przypadku chodzi o element zdania nazywany w gramatyce tradycyjnej okolicznikiem sposobu. Problem polega na tym, iż nie wszystkie okoliczniki sposobu możemy zaliczyć do tej samej grupy elementów zdania, tzn. bądź do fakultatywnych aktantów, bądź też do cirkumstantów. Istotnym czynnikiem rozróżniającym jest tutaj cecha semantyczna +Instrumental (pośrednik), która pozwala na przyporządkowanie okoliczników sposobu zawierających tę cechę do aktantów fakultatywnych:

- (jdn.) **(brieflich)/(durch den Brief) (in einem Brief)** informieren
 (jdn.) **(schriftlich)/(durch das Schreiben)** informieren
 (jdn.) **(mündlich)/(amtlich)/(offiziell)** informieren.

Jak wynika z perspektywizacji tegoż czasownika, elementy te wykazują pewną kohezję z leksemem czasownikowym. Są więc elementami implikowanymi przez czasownik. Nie można bowiem informować kogoś o czymś, nie robiąc tego w określony sposób, tzn. nie obierając pewnej drogi przekazania informacji. Jeśli zatem sam czasownik „sugeruje” dołączenie danego elementu, jest wysoce prawdopodobne, iż również uczniowie zapytają o uzupełnienia tego typu. Tymczasem żaden słownik – ani uniwersalny, ani walencyjny (nie mówiąc o tym, że w słowniku Helbiga/ Schenkela czasownik ten w ogóle nie występuje) – nie podaje takich uzupełnień. Pozostałe okoliczniki sposobu, występujące z czasownikiem *informieren*, takie jak: **schnell**, **kurz**, **rechtzeitig**, **eingehend**, **aufrichtig** zaliczymy natomiast do grupy cirkumstantów, gdyż nie implikują one cechy semantycznej +Instrumental.

Na podstawie powyższych analiz spróbowałam sporządzić model walencyjnego opisu czasowników niemieckich przeznaczony do celów dydaktycznych, inaczej mówiąc model pragmatycznego opisu walencyjnego czasowników niemieckich, który chciałabym zaprezentować na przykładzie dwóch czasowników, a mianowicie *informieren* i *essen*:

- informieren (über)** (jmdm. eine Nachricht oder Auskunft über etw. geben), *formell* informierte, hat informiert
 I. informieren – NomE, (Akk), (PräpE)/(NS_{daß, w, ob}), (AdvE) = (Adv/AdvG/AdvS)

II. NomE	– Mensch, Institution, Abstr (Zeichenträger)
AkkE	– Mensch, Institution
PräpE	– keine Beschränkung (meist Eigenschaften von etw. oder jmdm.) (p = über + Akk)
NS _{daß, w, ob}	– keine Beschränkung (mit fak. Korr. darüber)
Adv	– Instr (mit dem Zeichenträger)
	brieflich – listownie
	schriftlich – pisemnie
	mündlich – ustnie
	amtlich – urzędowo
	offiziell – oficjalnie
AdvG	– Instr (mit dem Zeichenträger) Präp = durch/per + Akk Präp = auf/in/mit + Dat Präp = anhand + Gen
AdvS	– Instr (mit dem Zeichenträger) mit obl. Korr. <i>dadurch/damit</i> + dass – Satz

Anmerkung:

Mindestens eine der fakultativen Ergänzungen muss im Satz genannt werden. Meist werden doch im Aktivsatz AkkE und PräpE mit *über* aktualisiert: *Er hat mich über den Vorfall informiert.* Wenn NomE ein Zeichenträger ist, muss PräpE mit *über*, oder *dass* – Satz aktualisiert werden: *Die Presse hat über die Überschwemmung im Bereich der Oder informiert.* Dann sind zugleich Adverbiale (Adv, AdvG, AdvS) ausgeschlossen.

III. Keine Selektionsbeschränkung (meist Temporalangabe); hier auch Modalangabe

Temporalangabe:

gerade – właśnie

Modalangabe:

schnell – szybko

kurz – tu: szybko

rechtzeitig – w porę

eingehend – szczegółowo

aufrichtig – szczerze

Beispiele:

1. Der Produktionsleiter informiert [gerade] (über Vorteile dieser Maschine bei der Herstellung von Papierschachteln).
Kierownik produkcji informuje [właśnie] (o zaletach tej maszyny przy produkcji papierowych pudełek).
2. Dieser Bericht informiert (über die Entwicklung der polnischen Wirtschaft).
Ten reportaż informuje (o rozwoju polskiej gospodarki).
3. Das Kabelfernsehen informiert, (dass es morgen bis 12.00 Uhr keinen Empfang gibt).
Telewizja kablowa informuje, (że jutro do godziny 12.00 nie będzie odbioru).

4. Der Direktor hat (die Mitarbeiter) (offiziell) (über Lohnerhöhung) informiert.
Dyrektor (oficjalnie) poinformował (pracowników) (o podwyżce pensji).
5. Er hat mich [eingehend] (über den Verlauf der Konferenz) informiert.
(On) poinformował mnie [szczegółowo] (o przebiegu konferencji).

essen (eine Nahrung in den Mund nehmen und schlucken)
 aß, gegessen

- I. essen – NomE, (AkkE/PräpE/Adj)
- II. NomE – Mensch
 AkkE – Nahrung, TempE (aber nur: Mittag)
 PräpE – Nahrung
 (p = von + Dat)/(p = zu + Dat)
 Adj – unmäßig, viel, wenig, warm, chinesisch

III. Instrumentalangabe:

mit Messer und Gabel – nożem i widelcem
 mit den Stäbchen – pałeczkami

Modalangabe:

mit Appetit – z apetytem
 genußvoll – z rozkoszą/rozkoszując się
 gern und gut – chętnie i dobrze
 unmäßig – bez umiaru
 chinesisch – po chińsku
 im Stehen – na stojąco/stojąc

Lokalangabe:

in der Kantine – w kantynie

Direktivangabe:

aus der Schüssel – z miski
 vom Teller – z talerza

Temporalangabe:

bei Kerzenlicht – przy świecach

Kausalangabe:

zum Frühstück – na śniadanie

Beispiele:

- Sie essen (Brot).
Oni jedzą (chleb).
- Er isst (von dem Brot).
On je (chleb).
- Sie essen (Mittag). Aber auch: (zu Mittag)
Oni jedzą (obiad).
- Sie essen (zu Abend).
Oni jedzą (kolację).
- Er isst ein (Ei) [zum Frühstück].
On je (jajko) [na śniadanie].

6. Das Kind isst [mit Messer und Gabel].
Dziecko je [nożem i widelcem].
7. Er isst [vom Teller].
On je [z talerza].
8. Er isst (unmäßig).
On je (niezliczone ilości).
9. Er isst (viel).
On je/zjada (dużo)/(duże ilości).
10. Er isst (warm).
On je (gorący posiłek).
11. Er isst (chinesisch).
On je (chińską potrawę).
12. Er isst (Kartoffeln) [unmäßig].
On je ziemniaki bez umiaru/bez ograniczeń.
13. Er isst (den Reis) [chinesisch] = [mit den Stäbchen]
On je ryż [po chińsku] = [pałeczkami]

Wendungen:

Er aß den Teller leer.

Er isst sich satt.

5. Podsumowanie

Reasumując, chciałabym jeszcze raz podkreślić wiodącą rolę gramatyki w nauczaniu języków obcych. Pozwala ona nam przeniknąć język, poznać jego strukturę, funkcje i leksykę poszczególnych elementów, co stanowi bazę do użycia języka w komunikacji. Wobec powyższego zajęłam się opracowaniem modelu opisu czasownika w oparciu o teorię walencji, przystosowanego do potrzeb glottodydaktycznych, a co za tym idzie, komunikacyjnych.

Zaproponowany opis jest opisem kombinatorycznym czasownika, opracowanym głównie w oparciu o opis znaczenia czasowników. Nie znaczy to oczywiście, że mniej ważny jest opis morfosyntaktyczny czasownika. Jest on w glottodydaktyce również bardzo istotnym elementem, gdyż ma on na celu podanie uczniowi informacji o relacjach morfosyntaktycznych danego czasownika z innymi elementami w zdaniu. Jest on jednakże odpowiedzialny tylko za spójność syntaktyczną, a nie semantyczną, a co za tym idzie – za sensowność i komunikatywność zdania. O tych ostatnich decyduje spłot skomplikowanych struktur semantycznych odwzorowanych w strukturze powierzchniowej zdania.

Wypracowanie kombinatorycznego modelu walencyjnego ma zatem na celu podanie uczącym się języka niemieckiego takiego opisu czasownika, który pozwoli im tworzyć różne zdania z danym czasownikiem, takie, które będą poprawne nie tylko pod kątem gramatycznym, ale również semantycznym. W ten sposób uczniowie będą mogli powiedzieć to, co chcą wyrazić, a nie to, co im się uda – często semantycznie niepoprawnie – sformułować.

Literatura:

- Cirko, L. (1988): Überlegungen zur Konzeption eines kontrastiven didaktischen Valenzlexikons. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Bd. 14., Iudicium-Verlag, München, S. 343 – 357.
- Duden (1996): Deutsches Universalwörterbuch, Mannheim – Leipzig – Wien – Zürich.
- Engel, U./ Schumacher, H. (1980): Kleines Valenzlexikon deutscher Verben, Tübingen.
- Helbig, G./Schenkel, W. (1991): Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben, 8. Aufl. Tübingen.
- Helbig, G./Stepanowa, M.D. (1978): Wortarten und das Problem der Valenz in der deutschen Gegenwartssprache, Leipzig.
- Langenscheids Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache (1993), Berlin – New York.
- Morciniec, N./Cirko, L./Ziobro, R. (1995): Wörterbuch zur Valenz deutscher und polnischer Verben, Wrocław.
- Müller-Küppers, E. (1991): Dependenz-/Valenz- und Kasustheorie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache [= Materialien Deutsch als Fremdsprache 36], Regensburg.
- Pawlikowska-Asendrych E. (2001): Textlinguistik und Pragmatik, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Rampillon, U. (1996): Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht, 3. Aufl. München: Hueber.
- Schumacher, H. [Hrsg] (1986): Verben in Feldern, Berlin – New York.
- Tesnière, L. (1980): Grundzüge der strukturalen Syntax, Übers. von U. Engel. Stuttgart.
- Wahrig (1986): Deutsches Wörterbuch, Gütersloh/München.

Patrycja Sapota

Der technische Fortschritt im Kommunikationsprozess

Zusammenfassung:

Dieser Aufsatz hat zum Ziel auf die modernen Kommunikationsformen hinzuweisen, die sich infolge der technischen Entwicklung in den letzten Jahren besonders intensiv entwickelt haben und die die alten Kommunikationsmöglichkeiten immer öfter ersetzen. Es ist die Internet-Kommunikation, deren Entwicklung mit der rasanten Entwicklung von dem neuen Kommunikationsmedium – Internet zusammen hängt.

Die Technik scheint also einen vielleicht größeren Einfluss auf die menschliche Kommunikation zu haben, als sich dessen jeder Kommunizierende bewusst ist.

Nicht alle Möglichkeiten der modernen Kommunikation der sog. virtuellen Welt werden in diesem Aufsatz dargestellt. Es wird lediglich allgemein auf neue Formen der schriftlichen Kommunikation, so wie auf ihre Spezifik verwiesen. Es wird versucht noch relativ allgemeine Bestimmung der Textmerkmale bei einigen Textsorten der Internet-Kommunikation vorzunehmen. Die Darstellung der einzelnen Bedingungen, die dem Entstehen der meisten Texte zugrunde liegt, hat zum Ziel den Unterschied zwischen der Textproduktion in der realen und in der virtuellen Welt zu zeigen. Die technische Entwicklung bedeutet die Änderungen für die Kommunikation. Allerdings bringt sie auch sowohl Vor- als Nachteile mit sich.

Streszczenie:

Celem artykułu jest przedstawienie nowych form komunikacji, których rozwój zawdzięczać należy intensywnemu postępowi techniki. Dzięki temu powstają i rozwijają się nowe możliwości komunikacji, np. komunikacja przez Internet. Technika wydaje się wywierać coraz większy wpływ na sposób, formę i jakość komunikowania się partnerów. Sama komunikacja przybiera coraz to nowe i niekiedy dosyć specyficzne formy. Nowoczesna komunikacja przy pomocy internetu oznacza dla komunikujących przeniesienie się do tzw. świata wirtualnego, rządzącego się własnymi prawami i zasadami. Formą tego rodzaju komunikacji jest głównie tekst. Krótko omówione zostały zatem niektóre gatunki tekstów i ich specyficzne cechy. Wskazanie pewnych stałych kryteriów produkcji tekstów ma na celu wyodrębnienie różnic w powstawaniu tekstów tzw. świata wirtualnego.

1. Die Kommunikation im Kommunikationsprozess und die Technik
2. Text – der bisherige Untersuchungsstand
 - 2.1. Die Bedingungen der Textproduktion
3. Das Internet – das neue Medium
 - 3.1. E- Mail
 - 3.2. Andere Kommunikationsformen

1. Die Kommunikation im Kommunikationsprozess und die Technik

Der Sprachbenutzer steht heute der intensiven Entwicklung in jedem Lebensbereich gegenüber. Der technische Fortschritt, der heutzutage nicht mehr wegzudenken ist, bedeutet viele Änderungen im Bereich der Kommunikation.

Der Kommunikation liegt zwar immer noch die Sprache zugrunde, doch auch sie unterliegt immer größeren Veränderungen. Die technische Entwicklung bedeutet die Entwicklung der Sprache zugleich, der Möglichkeiten des Kommunizierens und der allgemeinen und persönlichen Verständigung. Dies ist wieder der Entwicklung der neuen Kommunikationsmittel zu verdanken.

Unter dem Begriff: Kommunikationsmittel sollen neue technische Möglichkeiten verstanden werden, die dem Informationsaustausch oder allgemein der Kommunikation dienen. Dabei muss von der Entwicklung und von dem Fortschritt innerhalb der einzelnen Wissenschaften gesprochen werden, was für die Wissenschaftler die Notwendigkeit einerseits und die Möglichkeit andererseits bedeutet das einmal Erforschte neu entdecken zu können.

Gerade in Bezug auf die Kommunikation wird in erster Linie auf die Entwicklung innerhalb der: Linguistik, bzw. der Textlinguistik hingewiesen.

Die zwischenmenschliche Kommunikation ist ein komplizierter Prozess, der grundsätzlich der Erfüllung einer kommunikativen Aufgabe, z.B. dem Informationsaustausch dient.

Schmidt (1980:18) versteht unter Kommunikationsaufgabe:

„Eine aus gesellschaftlichen, bzw. individuellen Bedürfnissen resultierende Anforderung zum Vollzug einer Kommunikationshandlung um einen bestimmten kommunikativen Effekt zu erreichen“.

Kommunikationspartner handeln immer in Bezug auf bestimmte Kommunikationsbedingungen. Ihr kommunikatives Handeln ist also: situations – und partnerorientiert. Die sprachliche Kommunikation kann unterschiedlich verlaufen. Sie hat einen dialogischen oder einen monologischen Charakter. Sie vollzieht sich in dem mündlichen und im schriftlichen Kommunikationsbereich. Kommunikationspartner bleiben im Kommunikationsprozess immer in einem Kontakt miteinander, allerdings kommt es nicht immer zu der aktiven Interaktion zwischen ihnen. Das hängt damit zusammen, ob das Kommunizieren mündlich oder schriftlich vollzogen wird. Dadurch wird zwischen dem direkten und indirekten Kontakt der Kommunikationspartner unterschieden. Den Charakter der Kommunikation, bzw. die Kommunikationsform: mündlich – schriftlich determiniert u.a. die Technik, besonders in der heutigen Zeit, wo die Partner ständig mit neuen technischen Medien konfrontiert werden. Gerade die Entwicklung der Technik beeinflusst den Kommunikationsprozess und setzt die meisten Änderungen voraus. Brinker (1997: 134 ff) unterscheidet zwischen folgenden technischen Medien in der Kommunikation: Telefon + Mobiltelefon, Rundfunk, Fernsehen, Computer – das Internet. In Bezug auf diese Medien entwickelt sich sowohl mündliche als auch schriftliche Kommunikation.

Allerdings ist es langsam nicht mehr möglich eindeutig zu entscheiden, was in den mündlichen und was in den schriftlichen Bereich gehört. Das Gesagte und das Geschriebene kommen sehr oft zusammen vor. Der Kommunikation in jedem Bereich sollte immer

eine bestimmte Funktion zugewiesen werden, doch auch das hat sich momentan geändert, weil es zugleich in beiden Bereichen kommuniziert werden kann. Das Telefon hat bis jetzt als Medium in dem mündlichen Bereich der Kommunikation seine Rolle erfüllt. Mit dem Erscheinen von dem Mobiltelefon muss jedoch auch auf die Möglichkeit verwiesen werden nicht nur mündlich, sondern sogar öfter mit Hilfe von demselben Medium schriftlich kommunizieren zu können. Dies muss wiederum automatisch mit gewissen Änderungen der allgemeinen Regeln der mündlichen und vor allem der schriftlichen sprachlichen Kommunikation zusammen hängen. Da sich die mündliche Kommunikation einer gewissen Freiheit erfreut, (vor allem in Bezug auf den Sprachgebrauch) wird auf die durch Änderungen determinierten, neuen Faktoren der schriftlichen Kommunikation hingewiesen.

In beiden Bereichen: werden sprachliche Äußerungen in Form von Texten realisiert. Die schriftliche Form eines Textes fordert den Gebrauch von anderen Regeln bei der Produktion. Diese scheinen auch modifiziert werden zu müssen.

Es wird versucht zu zeigen, ob und in wie weit sich alte Regeln der Textproduktion ändern, oder vielleicht nur modifiziert werden müssen in Bezug auf die Entwicklung von neuen Textsorten.¹

Es wäre interessant zu untersuchen, nach welchen Kriterien die neuen Textsorten entstehen und welchen Platz sie in der Textklassifikation finden. Texte bilden die Grundlage der Kommunikation, deswegen ist der Produktionsprozess und alle Regeln, nach denen er sich vollzieht von großer Bedeutung. Innerhalb der Textlinguistik werden Untersuchungen und Analysen der Texte vorgenommen, damit die schriftliche Textkommunikation sich immer effektiver entwickeln kann. Neue technische Medien bedeuten die Entwicklung einer neuen Kommunikationsart und der neuen Textsorten mit ihren neuen typischen Eigenschaften.

2. Text – der bisherige Untersuchungsstand

Die Informationsübermittlung geschieht grundsätzlich durch und mit Hilfe von Texten, denen eine große Rolle in der Kommunikation zugewiesen wird. Heinemann/ Viehweger (1991: 18) sehen die Funktion der Texte in der Entwicklung der gesamten Sprachgemeinschaft:

„Mit Hilfe von Texten werden menschliche Tätigkeiten koordiniert, werden umfangreiche Handlungen vorbereitet und durchgeführt, kann das soziale Verhalten anderer zielgerichtet gesteuert werden, ist es möglich Erfahrungen, Einstellungen, Werte den Mitgliedern einer Kommunikationsgemeinschaft zu vermitteln. Auf diese Weise wird auch die begriffliche Verallgemeinerung der Wirklichkeit mit Hilfe von Texten ermöglicht (...) Texte werden zu einem wichtigen Instrument bei der Aneignung und Beherrschung der Wirklichkeit durch den Menschen geworden und damit stellen sie eine wesentliche Grundlage für die Entwicklung und Vervollkommnung des Menschen und jeder Gesellschaft dar“.

Eins der Ziele der linguistischen Untersuchungen ist nach wie vor der Versuch Text zu definieren, was jedoch nicht einfach ist. Im Laufe der Zeit wurden die Untersuchungen um

¹ Textsorte- Sorten von Texten, es sind Klassen von Texten, die sich durch bestimmte, charakteristische Merkmale auszeichnen, sog. textsortenspezifische Eigenschaften. Jeder Text soll als Vertreter einer bestimmten Textsorte betrachtet werden. Dazu vgl. auch Vater (1994: 159ff).

neue Aspekte erweitert, Texte wurden unter immer neuen und noch gründlicheren Kriterien untersucht, wodurch die Definitionen immer wieder anders formuliert werden. Die Linguisten haben versucht eine allgemeine Definition zu unterscheiden, die auf alle Texte, bzw. Textsorten bezogen werden könnte.

Es ist jedoch nicht gelungen eine allgemein akzeptierte Textdefinition vorzulegen. Dagegen kann von mehreren Definitionen gesprochen werden:

Wawrzyniak (1980: 7) z.B. versteht unter Texten: „Schriftliche oder mündliche Äußerungen, die unterschiedlicher Länge sein können, von einem Ein- Wort Text bis zum Gesamttext eines mehrbändigen Romans“. Brinker (1988:18) definiert Text als: „Kohärente Satzfolge mit kommunikativer Funktion“.

Es wurde lange diskutiert, ob Texte als grammatische oder eher als funktionale Einheiten betrachtet werden sollen. Der Analyse wurden sowohl syntaktische als auch semantische Strukturen der Texte unterzogen, was sich in Definitionen widerspiegelt hat. Auf die kommunikative Funktion wurde erst später hingewiesen. Die Entwicklung der Sprechakttheorie (Austin, Searle 1969, 1977), wo sprachliche Handlungen des Menschen analysiert wurden (Sprechen bedeutet Handeln, mit Hilfe des sprachlichen Handelns können verschiedene Ziele erreicht werden) lässt den Text als Instrument kommunikativen Handelns, als komplexe Handlungen verstehen, Heinemann/ Viehweger (1991:57).

Die Untersuchungen der letzten Jahre lassen den Text vor allem in Bezug auf seine kommunikative Funktion beschreiben, wobei die Tendenz ihn als syntaktische Einheit zu sehen, deutlich an der Bedeutung verlor. Texte werden als kommunikations – und partnerorientiert bezeichnet, dafür müssen die Untersuchungen über die reine Syntax im Text hinaus gehen. Der neueste Stand der linguistischen Textanalyse lässt sogar eine neue Tendenz zu, Text als Resultat der mentalen Prozesse, der psychischen Operationen zu sehen, (ebenda, 67).

Die Schwierigkeiten Text zu definieren und wesentliche Unterschiede bei einzelnen Definitionen ergeben sich aus der Tatsache, dass es immer wieder versucht wird neue Aspekte zu entdecken, die vor allem für die Sprachbenutzer und die Kommunikation, also u.a. für die Prozesse der Produktion und Rezeption eine wichtige Rolle spielen würden. Mit Sicherheit werden die Merkmale der neuen Textsorten die neuesten Definitionen beeinflussen.

Diese neuen Textsorten (z.B. im Bereich der Internet- Kommunikation) müssen, ebenso wie alle anderen Texte bis jetzt, einer linguistischen Analyse unterzogen werden vor allem aus diesem Grund, dass sie sich in der letzten Zeit besonders intensiv entwickelt haben und zu dem beliebtesten Kommunikationsmittel geworden sind. Bevor sie näher dargestellt werden, soll noch kurz auf das Entstehen der Texte verwiesen werden, denn auch hier lassen sich allmählich Änderungen feststellen. Doch das Wesentliche, alles was bis jetzt die Untersuchungen ergeben haben, wird nach wie vor eine große Rolle besonders in dem Textproduktionsprozess spielen und zwar noch unabhängig von dem Fortschritt. Es muss auf mehrere Änderungen hingewiesen werden, doch sie sind in einzelnen Bereichen mit einer sehr unterschiedlichen Stärke zu spüren. In Bezug auf Texte, ihre Produktion und Rezeption sind die Änderungen im Grunde durch neue Medien und das Entstehen von neuen Textsorten determiniert.

Gewisse Untersuchungsbereiche werden dem zu Folge vielleicht weniger den Änderungen und eher der Modifizierung unterliegen müssen. Dadurch, dass sich neue Textsorten in der Kommunikation entwickelt haben und wahrscheinlich noch andere sich entwickeln werden, soll auf den Prozess der Textproduktion verwiesen werden. Das Entstehen

von jeder neuen Textsorte wird von einigen Faktoren vorausgesetzt. Dazu gehören u.a. bestimmte Kriterien, die bei der Textproduktion unbedingt beachtet werden müssen. Der Text entsteht dann, wenn bestimmte Kriterien erfüllt werden:

1. Der Text, bzw. die Textsorte entsteht immer in einer bestimmten Kommunikationssituation,
2. Sie hat meist einen bestimmten Adressatenkreis (Leserkreis).
3. Jede Textsorte erfüllt eine kommunikative Funktion, die genau bestimmt werden soll.

Bei der Produktion verfolgt der Autor ein Ziel, er muss seine Absicht in bestimmter Weise realisieren, d.h. den bestimmten Inhalt angemessen zum Ausdruck bringen.

Dabei müssen bestimmte Textkriterien berücksichtigt werden, die jeder Text aufweisen muss, um als Text gelten zu können. In der Regel weisen Texte einen bestimmten Aufbau auf, wobei hier sowohl das Innere als auch das Äußere gemeint ist. Diese Faktoren hängen fest zusammen und determinieren wesentlich das Entstehen des Textes. Schon allein aus diesem Grund wurde hier von einem Fortschritt gesprochen in Bezug auf die Textualitätskriterien. Beaugrande / Dressler (1981), die die Textualitätskriterien entwickelt haben, sind davon ausgegangen, dass alle Kriterien erfüllt werden müssen, damit der Text als Text und als kommunikativ gelten kann.

Erst die intensiven Untersuchungen von verschiedenen Textsorten haben ergeben, dass es sehr viele Textsorten gibt, die einige aber nicht alle Kriterien erfüllen und trotzdem ihre kommunikative Funktion erfüllen können.²

Dem zufolge wurde festgestellt, dass die Kriterien auf alle Texte allgemein bezogen werden sollen. Dadurch, dass die Zahl der Textsorten immer wieder steigt und sie in unterschiedlichen Situationen produziert werden und Textproduzenten sehr unterschiedliche Ziele dabei verfolgen, lässt sich feststellen, dass es sogar oft vorkommt, dass nicht alle Kriterien sogar erfüllt werden können. Der gewisse Fortschritt bedeutet hier, dass es anerkannt wurde, dass ein Text nicht mehr ausschließlich alle Kriterien aufweisen muss. Es wurde angenommen, dass die Spezifik von Textsorten daran liegt, dass manchen nur einige der Kriterien zugewiesen werden können. Für das wichtigste Kriterium der Textualität wird nach wie vor die Kohärenz gehalten. Es ist auch das einzige Kriterium, das jeder Text unbedingt erfüllen muss. Es wäre interessant zu untersuchen, welche Kriterien die in der letzten Zeit entstandenen Textsorten erfüllen. Bevor es aber dazu kommt, sollen kurz die genannten Kriterien der Textproduktion dargestellt werden.

2.1. Die Bedingungen der Textproduktion

Jeder Text wird durch bestimmte Kommunikationsbedingungen vorausgesetzt. Dabei handelt es sich um die Kriterien, die allein der Text erfüllen muss und um die Kommunikationsbedingungen. Zu den Ko- Bedingungen gehören u.a.:

die Kommunikationssituation, die Kommunikationspartner, die sich an der Situation beteiligen (es geht hier auch um den öffentlichen, halböffentlichen, privaten Charakter der Kommunikation).

Der Textautor versucht seine Absicht durch die Gestaltung von dem Textinhalt auszudrücken, doch jeder Text ist als Vertreter einer Textklasse, oder Textsorte zu betrachten,

² Rolf Eckhard: (1993) hat den Versuch unternommen Texte in Bezug auf ihre Funktion zu klassifizieren. Er hat dabei über 2000 verschiedene Textsorten untersucht.

deswegen hängt die Produktion eines Textes mit der Wahl einer bestimmten Textsorte zusammen. Ein Thema kann mit Hilfe von verschiedenen Textsorten ausgedrückt werden. Der Textautor entscheidet welche Textsorte am besten geeignet ist, damit sein Ziel am effektivsten erreicht werden kann. Das Thema im Text wird in einer bestimmten Art und Weise dargestellt, d.h. es muss entfaltet werden, was oft mit dem Textaufbau eng zusammen hängt. Der Textaufbau hängt mit der Wahl der entsprechenden Textsorte zusammen, d.h. die Texte können unterschiedlich aufgebaut werden. Jede Textsorte weist einen für sie charakteristischen Aufbau auf. Die Produktion eines Textes bedeutet die sprachliche Realisierung, das Thema muss sprachlich ausgedrückt werden. Dazu gehört vor allem bestimmte semantische und syntaktische Ausdrucksweise. Das Ergebnis der Produktion ist nicht nur ein Text, es ist eher eine Textsorte mit einer bestimmten Funktion und als solche nimmt der Leser sie wahr. Die Erfüllung der genannten Faktoren hängt mit den Textualitätskriterien zusammen, die der Produktion der Texte zugrunde liegen. Beaugrande/ Dressler (1981) und Vater (1994: 31) definieren Textualität als:

„Gesamtheit aller Eigenschaften, die einen Text zum Text machen“. Der Text gilt als kommunikativ, wenn die Kriterien erfüllt werden. Zu den Kriterien der Textualität gehören:

1. Kohäsion – dieses Merkmal bezieht sich auf grammatische Abhängigkeiten im Text, oft sind das z.B. Worte, die sich einander beziehen: Martin/ er; Krankheit/ Gastritis u.a.
2. Kohärenz – das Merkmal lässt den eigentlichen Sinn des Textes erkennen, der aus den zusammenhängenden Sätzen zu erschließen ist. Beaugrande/ Dressler (1981: 88) sehen die Sinnkontinuität als Grundlage der Kohärenz an.
3. Intentionalität – bedeutet, dass der Autor bei der Textproduktion ein bestimmtes Ziel erreichen will und dabei ein kohärenter Text entstehen soll.
4. Akzeptabilität – ob der Text als akzeptabel empfunden werden kann, liegt an der sprachlichen Realisierung. Der Inhalt muss mit Hilfe von angemessenen sprachlichen Mitteln ausgedrückt werden (Sprachstil). Die Sprache wird meist der Situation, dem Leser angepasst. Der Rezipient erwartet einen kohärenten Text, dem er selbst mit einem Ziel gegenüber steht.
5. Informativität – dieses Merkmal weist das Maß an Informativität auf. Jeder Text soll das richtige Informativitätsmaß aufweisen, d.h. geringe Informativität kann auch das geringe Interesse an dem Text bedeuten. Der zu hohe Grad der Informativität überfordert den Leser. Er schöpft aus dem Text das Wissen, das muss ihm aber ermöglicht werden.
6. Situationalität – die kommunikative Situation setzt das Entstehen des Textes voraus. Der Text erfüllt seine richtige Funktion in der konkreten Situation. Der Text, der in einer Situation entstanden ist, kann in einer anderen eine andere Bedeutung haben.
7. Intertextualität – bedeutet den Bezug eines Textes auf andere Texte, Text kommt als Textsorte mit bestimmten textsortenspezifischen Merkmalen vor. Dadurch unterscheiden sich Texte voneinander, u.a. auch indem sie unterschiedlich strukturiert werden.

Der Text stellt eine kohärente, sinnvolle Einheit dar, die informativ ist, einem bestimmten Ziel dient, in einer bestimmten Kommunikationssituation als eine Textsorte mit ihren charakteristischen Merkmalen entsteht und sprachlich so realisiert wird, dass sie akzeptiert werden kann. Wie gründliche Untersuchungen ergeben, determinieren einen Text: die Kommunikationssituation und die Kommunikationspartner. Von diesen Faktoren hängt es ab, welche der Kriterien der Text erfüllen wird. Verschiedene Situationstypen kön-

nen unterschieden werden und ein und dergleiche Inhalt kann unterschiedlich ausgedrückt werden.

Eine Mitteilung z.B. wird anders dem Bekannten gegenüber formuliert als dem Vorgesetzten. Weitere Unterschiede der Formulierungsart beziehen sich auf die Situation: mündlich wird die Äußerung anders formuliert als schriftlich, telefonisch anders als im direkten Kontakt mit dem Partner usw. Das wiederum hängt mit der Tatsache zusammen, dass die Textproduktion auch eine sprachliche Tätigkeit ist, die vor allem den sozialen Zwecken dient. Das bedeutet, dass der Textautor sein eigenes Ziel verfolgt und sich zugleich nach bestimmten vorhandenen sozialen Normen richten muss. Er hat also nach bestimmten passenden, anerkannten, angemessenen Ausdrucksmitteln zu suchen (vgl. Heinemann/ Viehweger 1991: 89).

Meist dienen Texte u.a. der Informationsübermittlung.

Das Kriterium der Informativität bedeutet, dass ein Text einen Grundgedanken aufweisen soll, der als Thema bezeichnet wird. Das Thema wird im Text schrittweise entfaltet. Dabei muss auf die Textstruktur hingewiesen werden. Texte können unterschiedlicher Länge sein, wovon ihre Struktur abhängig ist. Längere Texte werden in drei Teile gegliedert: Eröffnung, Hauptteil, Schluss, vgl. (Engel 1988: 103 ff). Längere Texte bestehen in der Tat meist aus diesen drei Teilen, doch kurze Äußerungen weisen meist nur das Hauptteil auf. Die Gliederung determiniert die Themenentfaltung. Eine gewöhnliche Vorgehensweise dabei berücksichtigt, dass eine kurze Einführung der eigentlichen Entfaltung von dem Hauptthema³ folgen soll. Diese fällt in manchen Texten aus, so dass alle Informationen im Hauptteil zusammengefasst werden. Solche Einteilung ist besonders in der mündlichen Kommunikation erkennbar. Als Eröffnung gelten hier bestimmte Grußformen. Verzichten die Partner auf die Begrüßung, so gilt das als Verstoß gegen soziale Normen. In der schriftlichen Kommunikation kann in solchem Fall von der Unhöflichkeit gesprochen werden. Wie die Untersuchungen jedoch ergeben, werden in der Kommunikation nicht alle Regeln und nicht immer in Rücksicht genommen. Die bereits erwähnten Änderungen, die mit der allgemeinen Entwicklung zusammen hängen bedeuten in einigen Fällen den Verstoß gegen festgelegte Regeln der menschlichen Kommunikation oder die Notwendigkeit neue Regeln einzuführen. Dabei wird auf die neue Form der Kommunikation hingewiesen: die Internet-Kommunikation.

3. Das Internet – das neue Medium

Besonders in den letzten Jahren versucht das neue Medium – das Internet alte Medien allmählich zu verdrängen. Dem technischen Fortschritt ist es zu verdanken, dass es auf alte Medien wie z.B. Radio, Fernseher verzichtet werden kann. Das Internet verbindet nämlich alles in sich. Jeder findet etwas für sich und das Programm ist viel differenzierter und reicher als das im Fernsehen.

In vielen Fällen kann das Internet sogar Bücher, auch das Telefon ersetzen. Als Medium bedeutet das Internet unendliche Möglichkeiten der Informationsübermittlung. Es ist

³ Ein Text kann mehrere Themen aufweisen. Nicht immer wird nur ein Thema entfaltet. Es kommt vor, dass einige Themen unterschieden werden können. In dem Fall unterscheidet man ein Hauptthema, dem einige Nebenthemen folgen können. Selbst wenn mehr als ein Thema im Text zu unterscheiden ist, kann nur ein Thema dominieren und als Hauptthema bezeichnet werden.

aber auch das neueste und modernste Kommunikationsmittel. Das Internet dient dazu neue Kontakte mit fremden Kommunikationspartnern aufzunehmen und zwar überall in der Welt und alte Kontakte zu pflegen. Es ist die sog. elektronische Post, die die gewöhnliche Briefkorrespondenz ersetzt hat. Kaum jemand macht sich heutzutage Mühe einen Brief zu schreiben und ihn per Post zu schicken. Durch das Internet ist es billiger, schneller und bequemer. Es sind genug Gründe, um solche Kommunikationsart zu bevorzugen. Der Empfänger erhält die Nachricht schnell und er kann auch schnell antworten. Es ist vor allem die schriftliche Kommunikation, die sich durch dieses Medium entwickelt, doch es muss dabei auf den besonderen Charakter der Internet - Kommunikation hingewiesen werden: Interaktivität der Partner. Diese ist bestimmten Verbindungsmöglichkeiten zu verdanken: elektronische Post, Web – Telefonie, Videokonferenz, Chat- Kanäle, Diskussionsforen usw., (vgl. Krause 2000: 145 ff).

Die Kommunikationspartner werden in der Internet – Kommunikation als Nutzer bezeichnet, die im Internet kommunizieren oder surfen. Jeder Nutzer hat eine Möglichkeit sich zu einem Thema zu äußern, eigene Meinung mit anderen Nutzern zu teilen, eigenes Wissen zu übermitteln, von Anderen etwas Neues zu erfahren.

Das Internet stellt überwiegend die Art der schriftlichen Kommunikation dar. Das bedeutet, dass es eine reiche Quelle von verschiedenen Textsorten ist.

Jede von den erwähnten Verbindungsmöglichkeiten lässt sich durch bestimmte charakteristische Merkmale bestimmen. Dadurch, dass hier bestimmte alte Kommunikationsformen durch neue ersetzt wurden, kann von einer gewissen Mischung gesprochen werden. Bestimmte alte Merkmale sind noch erhalten, dabei haben sich aber auch neue entwickelt. Da der Aufsatz nicht zum Ziel hat genau die Untersuchungsergebnisse darzustellen, sondern auf einige neue Aspekte der Entwicklung innerhalb der Kommunikation hinzuweisen, werden nur allgemeine Informationen zusammengestellt. Näher wird nur die bereits beliebteste Form der Kommunikation beschrieben: Mail-Korrespondenz / Mail-Nachricht.

3.1. E-Mail

Die elektronische Post bedeutet die Entwicklung der neuen Korrespondenz: Mail-Nachrichten. Die Mail- Nachricht kann diesbezüglich als neue Textsorte bezeichnet werden. Sie liegt der alten Textsorte: Brief nah, doch es muss hier auf Unterschiede hingewiesen werden. Die gesamte Briefkorrespondenz kann einen: privaten, öffentlichen oder halb-öffentlichen, offiziellen Charakter haben. In Bezug darauf weisen die Briefe unterschiedliche Struktur auf, sie sind unterschiedlich sprachlich formuliert. Ähnlich ist es bei Mail-Nachrichten. Sie könnten sogar anders als Briefe bezeichnet werden, denn sie sind am meisten mit ihnen vergleichbar. In der offiziellen Kommunikation verzichtet man eher auf die Mail- Nachricht und bevorzugt nach wie vor den traditionellen Brief. U. a. aus dem Grund, dass alle Mail- Nachrichten durch das spezielle E-Mail-Programm eine stark standardisierte Struktur haben. Diese kann vor allem in dem privaten oder halboffiziellen Bereich als passend und angemessen bezeichnet werden, doch im öffentlichen Bereich und den sozialen Normen nach, ist es nicht angemessen Mitteilungen als E-Mail zu schicken. Als Ausnahme gilt nur eine Situation, wenn z.B. die Zeit wichtige Rolle spielt und die Partner möglichst schnell sich gegenseitig informieren wollen.

Charakteristisch für die Mail-Nachrichten ist:

Diegleiche Nachricht kann an mehrere Adressaten verschickt werden,

solche Nachricht kann von einem Nutzer gelesen und in dergleichen unveränderten Form an andere Nutzer weiter verschickt werden. Eine neue Nachricht kann entstehen, indem einzelne Elemente/ Sätze der alten Nachricht zitiert werden. Bestimmte Passagen können in der neuen Nachricht wiederholt und mit dem neuen Text verbunden werden. Texte/ Nachrichten können zusammen mit anderen Texten oder Bildern verschickt werden, denn jeder Nachricht kann der sog. Anhang beigefügt werden. Charakteristisch ist auch die sprachliche: syntaktische und semantische Realisierung der Mail-Nachrichten. Es lässt sich eine gewisse sprachliche neutral- freie Stilform feststellen. Die Kohärenz bleibt zwar meist erhalten, doch gewisse sprachliche Formulierungen könnten sogar als nicht angemessen bezeichnet werden.

Es ist als würde absichtlich auf den bestimmten Schreibaufwand verzichtet. Die orthographischen und grammatischen Fehler scheinen auch kein Zufall zu sein. Die Texte-sog. Nachrichten sind unterschiedlich strukturiert. Mal besteht eine Nachricht aus deutlich voneinander abgrenzbaren drei Teilen, mal ist es eine kurze Mitteilung. Es scheint als wären mehrere und zugleich nicht unbedingt richtige sprachliche Mittel zugelassen, was in der traditionellen schriftlichen Kommunikation nicht der Fall ist.

Allein das Kriterium der Kohärenz wird meist erhalten und doch es kann vorkommen, dass es durch sprachliche Abweichungen gestört wird.

3.2. Andere Kommunikationsformen

Neben Mail- Nachrichten ist es auf die Diskussionsforen in der Internet Kommunikation hinzuweisen. Es handelt sich hier um öffentliche Diskussionen, an denen jeder Nutzer teilnehmen kann, indem er seine eigene Meinung äußert. Die Nutzer, die regelmäßig nach verschiedenen Informationen suchen, haben sehr oft die Möglichkeit sich zu bestimmten Themen-Problemen zu äußern. Zahlreichen Texten, die über aktuelle alltägliche Ereignisse berichten, folgen Meinungen der Nutzer. Um an einem der Diskussionsforen teilzunehmen, muss ein Nutzer dieses durch die sog. Suchmaschine finden, meist sind sie nach Themen klassifiziert. (ebenda, 156). Um sich frei öffentlich zu äußern, haben die Nutzer auch eigentlich immer die Möglichkeit, abgesehen von den Diskussionsforen. Die meisten Texte, die im Internet erscheinen, können mit Meinungen, Bemerkungen, Kommentaren der Nutzer versehen werden. Allerdings muss hier auf ihre besondere Form hingewiesen werden. Es sind kürzere oder längere Texte, die eine relativ freie Form haben, bei denen z.B. Textualitätskriterien keine größere Rolle spielen und die oft sogar mißachtet werden.

Eine recht interessante Kommunikationsform stellt die Chat- Kommunikation dar. Sie scheint das Gespräch im mündlichen Kommunikationsbereich durch den schriftlichen Text zu ersetzen. Krause (2000: 163) bezeichnet sie als eine Art des mündlichen Gesprächs, das schriftlich realisiert wird: „es ist eine mündliche Kommunikationsform mittels Schreibtechnik“. Es kann sich aber nicht um die Kategorie: Text handeln. Chat werden als Online-Gespräche bezeichnet. Die Kommunikation vollzieht sich durch ein Chat-Programm. Ein Nutzer hat mehrere Kanäle zur Auswahl, wo auch meist die Zahl der Teilnehmer angegeben wird. Der Nutzer wählt ein Kanal und kann einen oder mehrere Nutzer aufrufen. Jeder Nutzer kommt unter sog. Nicknamen vor.

Chat ist zwar eine Art des Gesprächs, doch die Partner bleiben nicht im direkten Kontakt zueinander. In der mündlichen Kommunikation, selbst wenn sie durch das Medium: Telefon erfolgt, können die Partner zumindest ihre Stimmen gegenseitig hören, wodurch

sie bestimmte Informationen über den Partner bekommen können (Geschlecht, Alter, Stimmung usw.). Chat bedeutet: über Partner kann man nur so viel erfahren, wie viel er selbst erzählt.

Dadurch, dass die Nutzer anonym bleiben, kommt es ziemlich oft vor, dass sie ihren Gesprächspartnern nicht unbedingt die Wahrheit erzählen. Die traditionelle Kommunikation zeichnet sich durch einen relativ hohen Grad der Aufrichtigkeit der Kommunikationspartner aus. Das ist in der Internet Kommunikation nicht immer der Fall. Oft wird nämlich mit Absicht die Wahrheit verschwiegen, verheimlicht.

Das Internet stellt die sog. virtuelle Welt dar, die sich wesentlich von der realen Welt unterscheidet. Sie legt eigene Regeln fest. In der virtuellen Welt ist Einiges erlaubt, alles ist möglich, selbst wenn es der Wahrheit nicht nah ist.

Da das Internet vor allem die schriftliche Kommunikation darstellt, muss es darauf hingewiesen werden, dass auch in Bezug darauf von Unterschieden zu der Schrift in der realen Welt gesprochen wird.

Die dargestellten Beispiele für die schriftliche Kommunikation der virtuellen Welt zeugen davon, dass es auf bestimmte individuelle Merkmale der einzelnen Textsorten hinzuweisen ist. Dabei scheinen die allgemeinen Kriterien der Textkonstitution kaum eine Rolle zu spielen.

Krause (2000:48) verweist mit Recht auf sog.

*Allgemeine (sie lassen Texte entstehen in ihrer „Grundform“)

*Typologische (sind nicht allen Texten gemeinsam, sondern einer bestimmten Textklasse)

*Individuelle (charakterisieren nur einen Text)

Merkmale der Texte, bzw. Textsorten. Jeder Text wird auf Grund der allgemeinen Merkmale produziert, erst dadurch, dass er als Vertreter einer Textsorte vorkommen muss, muss er auch zugleich bestimmte typische Merkmale der Textklasse erfüllen. Dazu gehören auch individuelle Merkmale, die bei anderen Textsorten nicht festzustellen sind.

Da die Untersuchungen der Internet Kommunikation noch nicht ausreichend sind, um feste Ergebnisse darzustellen, kann angenommen werden, dass einige Textsorten der virtuellen Welt sich vor allem durch individuelle Merkmale charakterisieren lassen. Aus diesem Grund wurden die wesentlichen Kriterien der Textproduktion näher dargestellt, so wie einige Beispiele der schriftlichen Kommunikation im Internet, wo die Regeln nicht immer zu gelten scheinen. Es wurde auf Änderungen hingewiesen, die von der technischen Entwicklung verursacht wurden und die einen Einfluss auf die Kommunikation ausüben. Die Entwicklung der Internet- Kommunikation bedeutet große Änderungen. Doch, was das bereits Dargestellte ergibt: in der Internet – Kommunikation werden in Bezug auf Texte andere Aspekte in Rücksicht genommen. Das Internet scheint eine besondere Art der Kommunikationssituation darzustellen, an der sich Partner – Nutzer beteiligen. Dadurch, dass diese neue Situation einige Formen zulässt, die in der realen Welt nicht erlaubt sind, kann hier schwer von der Modifizierung der Untersuchungen innerhalb der Textlinguistik gesprochen werden. Es wäre vielleicht sinnvoller die reale und virtuelle Welt voneinander abzugrenzen und die für jede Welt typischen Merkmale zu bestimmen. Das, was im Internet erlaubt ist, lässt sich meist kaum auf die reale Welt übertragen. Es ist fraglich, ob der bisherige Stand der textlinguistischen Untersuchungen um neue Aspekte, die sich an Hand von Untersuchungen der allerdings auch sehr vielfältigen Internet- Kommunikation ergeben, erweitert und sogar verändert werden soll. Die Internet – Kommunikation scheint eine

neue virtuelle Wirklichkeit darzustellen, die einer gründlichen Untersuchung bedarf, wodurch sie nicht mit der realen Wirklichkeit verglichen wird, sondern wodurch ihre Identität bestimmt werden könnte.

Literaturverzeichnis

- Beaugrande, R. de/ Dressler, W. (1981): Einführung in die Textlinguistik. Tübingen
Brinker, K. (1997): Linguistische Textanalyse. Berlin
Engel, U. (1988): Deutsche Grammatik. Heidelberg
Eckard, R. (1993): Die Funktionen der Gebrauchstextsorten. Berlin
Heinemann, W. / Viehweger, D. (1991): Textlinguistik. Eine Einführung. Tübingen
Krause, W-D. (2000): Textsorten. Frankfurt/ M.
Schmidt, S. (1980): Grundriß der empirischen Literaturwissenschaft. Teilband 1: der gesellschaftliche Handlungsbereich. Braunschweig
Vater, H. (1994): Einführung in die Textlinguistik. München
Wawrzyniak, Z. (1980): Einführung in die Textwissenschaft. Warszawa

Zbigniew Kopec

Kognitywno-lingwistyczna analiza dyskursu publicznego

Streszczenie

Artykuł prezentuje możliwości zastosowania aparatu badawczego językoznawstwa kognitywnego w analizie dyskursu publicznego. W przeprowadzonych analizach organizatorami dyskursu są *ramy konceptualne*, które są składnikami większych struktur konceptualnych – *wyidealizowanych modeli kognitywnych*. Służą one jako skróty w prezentacji i rozumieniu komunikatów językowych. Modele te mogą mieć charakter metaforyczny, co szczególnie odzwierciedla się w analizach języka biznesu. Wyidealizowane modele kognitywne są z powodzeniem wykorzystywane przez polityków i praktyków reklamy w procesie manipulacji opinią publiczną.

Abstract

The article outlines how we can effectively apply the cognitive linguistic research tools to discourse analysis. Idealized Cognitive Models emerge as paths to the presentation and understanding of public discourse. They consist of conceptual frames, small schematised 'scenes' or 'situations', described as prototypical manifestations of recurring cultural experiences that comprise conventional sets of participants, event scenarios, and evaluations.

1. Wyidealizowane modele kognitywne w analizie dyskursu publicznego
2. Modele politycznej autoprezentacji
3. Metaforyczne modele biznesu
4. Wyidealizowane modele kognitywne i pojęcia sporne: reklama produktu, reklama polityczna oraz propaganda
5. Wnioski

1. Wyidealizowane modele kognitywne w analizie dyskursu publicznego

Sposób prezentacji komunikatu językowego – a w szczególności sam wybór i użycie odpowiednich jednostek językowych, ewokujących ramy i modele konceptualne – w dużej mierze warunkuje i determinuje proces interpretacji i rozumienia tego komunikatu przez odbiorcę. Analitycy medialni są zdania, że ramy i modele kognitywne niosą ze sobą nie tylko specyficzny dla siebie język, lecz również system przekonań i wartości. Jednakże nie dokonują oni systematycznej i uporządkowanej analizy zjawiska, w którym znaczenie jed-

nostek językowych wykracza daleko poza ich definicje słownikowe i treści gramatyk preskryptywnych oraz w którym poszczególne przypadki uzusu językowego są semantycznie osadzone w sieci modeli kognitywnych. Niniejsza analiza skupia się na komunikatach językowych zawartych w wybranych przykładach amerykańskiego dyskursu politycznego, ekonomicznego oraz na porównaniu reklamy produktów i usług z nowo powstającą reklamą polityczną.

Podstawowym zagadnieniem jest relacja między użyciem jednostki językowej a jej ramą konceptualną, która jest częścią większej struktury kognitywnej, jakim jest model kognitywny oraz proces tworzenia i powstawania tychże ram i modeli kognitywnych. Modele kognitywne są tu postrzegane jako konceptualizacje wspólnego doświadczenia i wspólnej wiedzy danej społeczności językowej i są podstawą oraz warunkiem kompetencji komunikacyjnej. Są one przykładami idealizacji, ponieważ wynikają z procesów poznawczych, takich jak np. uogólnianie, abstrahowanie czy szeregowanie itd. Stąd pochodzi termin zaproponowany przez Lakoffa (1987): *wyidealizowane modele kognitywne* (w skrócie ICMs: Idealized Cognitive Models). Cechy modeli ukazują jak użytkownicy języka znajdują klucz do rozumienia komunikatu językowego.

Ważną cechą modeli kognitywnych jest ich ucieleśnienie (embodiment) (Johnson 1987). Polega ono na pośrednim i bezpośrednim osadzeniu pojęć i znaczeń abstrakcyjnych w ludzkiej biologii i fizyczności. Osadzanie to odbywa się przy pomocy *modeli wyobrażeniowo-schematycznych* (image schemas), które nadają modelom kognitywnym strukturę fizyczną i przestrzenną (nasze ciało w interakcji z przestrzenią). Oczywiście większość pojęć i znaczeń abstrakcyjnych jest ucieleśniona pośrednio za pomocą metafory, metonimii oraz innych sposobów obrazowania (dimensions of imagery) (Langacker 1987 i 1991). Nie bez znaczenia jest również własność *gestaltu*. Oznacza ona, że model kognitywny nie jest strukturą atomistyczną i znaczenia jednostek językowych nie są prostą pochodną znaczeń lub pojęć ich komponentów.

Lakoff (1987) proponuje hierarchię wyidealizowanych modeli kognitywnych od fizyczno-przestrzennych (nasze ciało w przestrzeni) *modeli wyobrażeniowo-schematycznych* przez *symboliczne ICMs o postaci sądu propozycjonalnego*, *symboliczne ICMs o postaci metafory*, *symboliczne ICMs o postaci metonimii* do *modeli symbolicznych*, które swoim zasięgiem obejmują modele propozycjonalne, metaforyczne i metonimiczne. Wszystkie one odwzorowują modele wyobrażeniowo-schematyczne, czyli „powstaj[a] z przekształcenia modelu kognitywnego dzięki ucieleśnieniu myśli” (Nowakowska-Kempna 1995: 87). W celu sprecyzowania samego pojęcia wyidealizowanego modelu kognitywnego, chciałbym podkreślić znaczenie propozycji Iwony Nowakowskiej-Kempnej, która spostrzega, że „[...] byłoby poprawniej stwierdzić, iż w językoznawstwie posługujemy się wyidealizowanym modelem symbolicznym propozycjonalnym, metaforycznym i metonimicznym, ale przyjęło się używać terminów skrótowych: ICM ...” (Nowakowska-Kempna 1995: 87). Fundamentalne więc znaczenie dla przeprowadzonych przeze mnie analiz językowych mają przede wszystkim modele symboliczne, gdzie znaczenie „[...] The meaning of each lexical item is represented as an element in an ICM. The ICM as a whole is taken as the background against which the word is defined” (Lakoff 1987: 289). Tak więc poniższa analiza jest przede wszystkim analizą modeli symbolicznych metonimicznych, wykorzystywanych przez przewodniczącego Izby Reprezentantów, Newta Gingricha, w celu kreowania pozytywnego wizerunku siebie jako przewodniczącego oraz polityka, a także pozytywnego wizerunku Partii Konserwatywnej w szerokim kontekście kultury amerykań-

skiej. Następujące analizy są analizami modeli symbolicznych metaforycznych, wyłaniających się w dyskursie biznesowym i ekonomicznym. Jednakże ze względu na konwencję obowiązującą w językoznawstwie kognitywnym korzystam z terminu bardziej utrwalonego, lecz dość schematycznego i skrótowego, czyli wyidealizowanego modelu kognitywnego, w skrócie ICM.

Przyjęta metodologia opiera się na głównych założeniach językoznawstwa kognitywnego, czyli koncepcji wyżej wymienionych wyidealizowanych modeli kognitywnych w połączeniu z teorią metafory pojęciowej w ujęciu Lakoffa i Johnsona (1980) oraz koncepcją prototypu (Lakoff 1987 i Rosch 1977). Koncepcje te w powiązaniu z semantyką ram (Fillmore 1982 i 1985), pragmatyką oraz analizą dyskursu stanowią dość adekwatne narzędzia analizy dyskursu publicznego.

Zadaniem pragmatyki jest wskazywanie „ukrytej” intencji komunikacyjnej i w ujęciu kognitywnym wyjaśnianie procesu naszego rozumienia takiej intencji za pomocą maksym Grice’a (warunków skuteczności komunikatu) oraz teorii aktów mowy. Użytkownicy języka bardzo rzadko posługują się jednostkami leksykalnymi, których znaczenie może być całkowicie zrozumiane na podstawie ich definicji słownikowych.

Zadaniem analizy dyskursu jest rozpoznanie tych jednostek językowych, które go organizują i są jego wyznacznikami, oraz na ich podstawie określenie schematów interakcji językowych, które mają wpływ na rodzaj dyskursu, np. ukryte intencje komunikacyjne lub przekazy mogą być rozkodowane przez odbiorcę, jeśli będą częściowo lub całkowicie zgodne z rodzajem dyskursu.

Problem z analizą dyskursu polega na tym, że sam termin dyskurs jest terminem niejednoznacznym. Dla wielu językoznawców oznacza on „wszystko, co znajduje się poza zdaniem”, dla innych jest studium uzusu językowego, dla jeszcze innych jest zespołem praktyk społecznych. W tej sytuacji być może warto byłoby odnieść pojęcie dyskursu do koncepcji wyidealizowanych modeli kognitywnych, które przywoływane przez odpowiednie wyznaczniki dyskursu, uzyskują status organizatorów dyskursu i udostępniają ścieżki jego rozumienia uczestnikom dyskursu: „Speakers and hearers in the course of production and comprehension of discourse make strategic uses of their models In interpreting discourse, participants also draw upon their knowledge of context models (i.e. social cultural properties, shared assumptions, addresser – addressee roles and relations etc.)” (Georgakopoulou and Goutos 1997: 31).

Przyjętą metodologię wzmacnia koncepcja ram Ervinga Goffmana (1974/1986), gdzie przykłady interakcji społecznych i językowych definiowane są w relacji do identyfikowalnych przez jednostkę ram lub schematów. Termin rama w ujęciu Goffmana odnosi się do konkretnej struktury relacyjnej „sytuacja – uczestnik”, wypełnianej przez wyidealizowane modele kognitywne wraz ze swymi strukturami presupozycyjnymi i inferencyjnymi.

Wyjątkowym wzmocnieniem przyjętej metodologii jest semantyka ram Charlesa Fillmore’a. Według niego rozumienie znaczenia jednostki leksykalnej możliwe jest w relacji do tła ludzkich doświadczeń, przekonań, wartości, czy praktyk społecznych (Fillmore / Atkins 1992: 76). Fillmore wykazuje nieadekwatność teorii pól semantycznych opartych na relacjach paradygmatycznych i syntagmatycznych oraz przeciwstawia ją teoriiom opartym na koncepcji ram kognitywnych (cognitive frames) i schematów wiedzy (knowledge schemata). Jego zdaniem zbiory jednostek leksykalnych uzyskują znaczenie nie poprzez prostą relację jednostki leksykalnej i referenta, lecz poprzez relację jednostki leksykalnej i jej schematycznej ramy. Najczęściej przytaczanym przykładem takiej ramy jest „the Commercial Transaction Frame” (Fillmore & Atkins 1992).

Pojęcie kompetencji komunikacyjnej w ujęciu Johna Gumperza uwydatnia znaczenie roli i udziału kontekstu w procesie tworzenia ram i modeli kognitywnych. Jego „contextualization cues” mają charakter konwencjonalny i ułatwiają uczestnikom dyskursu dostęp do konkretyzowanych, uszczegółowianych i rozszerzanych elementów ram i modeli kognitywnych. Ich rola, zdaniem Gumperza, polega na sygnalizowaniu presupozycji i inferencji kontekstowych (Gumperz 1982: 131–132).

Zasługą Goffmana oraz Tomasza Krzeszowskiego i Bogusława Bierwaczonka jest zwrócenie uwagi na aksjologiczne, wartościujące aspekty modeli kognitywnych. Szczególnie w dyskursie politycznym ten aspekt modeli jest chętnie wykorzystywany przez polityków w celu wykreowania pozytywnego obrazu samego siebie. Wykorzystanie nieformalnego rejestru, kolokwialnej składni i potocznego słownictwa ewokuje model „zwykłego człowieka” (Just Plain Folks Model), który w warstwie doksycznej (z grec. ‘opinia, pogląd’ podzielany społecznie i wynikający ze wspólnej wiedzy) jest nacechowany pozytywnie. Poza tym już sama decyzja o wyborze rodzaju dyskursu (‘genre’) ma wymiar aksjologiczny, czyli rodzaj dyskursu w pewnym sensie też jest modelem nacechowanym aksjologicznie.

2. Modele politycznej autoprezentacji

Uzyskaniu pozytywnego efektu i zjednaniu sobie jak największej publiczności będzie sprzyjała umiejętna manipulacja takimi modelami kognitywnymi, które będą miały jak największy zasięg kulturowy. Przykładem są modele autoprezentacji przewodniczącego Izby Reprezentantów, Newta Gingricha, która miała miejsce podczas jego inauguracyjnego przemówienia w Izbie w styczniu 1995 roku (http://www.newt.org/speech_inauguration.htm). Tego rodzaju wystąpienie zostało dobrze scharakteryzowane w terminach dramaturgicznych przez Ervinga Goffmana: „Właściwie wystawiona i odegrana scena powoduje, że publiczność przypisuje jakies ‘ja’ przedstawionej postaci, ale to przypisanie jest rezultatem zaprezentowanej sceny, a nie jej przyczyną... [‘ja’] jest efektem scenicznym, który rodzi przedstawiona scena, ... , [ważne jest] czy efekt ten będzie dla publiczności przekonujący, czy też poddany w wątpliwość” (Goffman 1959: 323).

Szczegółowa analiza języka autoprezentacji polityka pozwala na wyodrębnienie następujących modeli: 1) „profesora” (stereotyp), 2) „zwykłego człowieka” (stereotyp) (the just plain folks), 3) „orędownika tradycyjnych amerykańskich wartości” (ideał) (the spokesman for traditional american values), 4) „lidera” (ideał), 5) „przywódcy autorytarnego” (stereotyp) (the authoritarian), 6) „wojownika” (stereotyp) (the fighter), 7) „współpracownika” (ideał) (the cooperator) i 8) „wizjonera” (stereotyp) (the visionary). Wszystkie te modele autoprezentacji Gingricha są ze sobą powiązane, w wielu wypadkach posiadają wspólne właściwości i znaczenia oraz są kompatybilne. W niektórych przypadkach np. modele 1 i 2 oraz 6 i 7 wydają się ze sobą sprzeczne.

Ukazaniu, jak orator manipuluje modelami i jak oraz jakie modele są wywoływane przez język jego przemówienia, służy poniższy przykład analizy krótkiego fragmentu wystąpienia Gingricha. Wcześniej pod koniec 1994 roku Gingrich zaszokował opinię publiczną stwierdzeniem, że powinno się odebrać dzieci matkom, które korzystają z zasiłków, i umieścić je w domach dziecka. W tym krótkim fragmencie mówca broni swoich przekonań i prezentuje część swojego konserwatywnego programu politycznego opartego na opi-

sany przez Lakoffa (2002) bardzo szerokim modelem kognitywnym "Strict Father Morality":

- (1) [A]nd we got into what I think frankly has been a pretty distorted and cheap debate over orphanages.
- (2) Let me say, first of all, my father, who is here today, was a foster child. He was adopted as a teenager. I am adopted. We have relatives who are adopted. We are not talking out of some vague impersonal Dickens „Bleak House” middle-class intellectual model. We have lived the alternatives.

'Frankly' to odniesienie do i ewokacja modelu „zwykłego człowieka” (prosty, szczerzy i bezpośredni język, który jest też częścią modelu „orędownika tradycyjnych amerykańskich wartości”). „Let me say first” to interesujące użycie formuły w nietypowym dla siebie kontekście, zwykle w innych kontekstach kodującej pośrednio wyrażoną prośbę o pozwolenie na zabranie głosu. W tym przypadku sygnalizuje ona nadchodzącą trudno akceptowalną treść, którą orator w „bohaterski” sposób musi wyrazić (bohaterski „wojownik” o konieczną prawdę „tradycyjnych amerykańskich wartości”). „... first of all, my father, who is here today, was a foster child. He was adopted as a teenager. I am adopted. We have relatives who are adopted” to ikoniczne zwiększenie mocy illokucyjnej wypowiedzi dzięki „ikonicznej zasadzie ilości” („the iconic principle of quantity: Dirven and Radden 1998: 11), opartej na schematyczno-wyobraźniowej metaforze „więcej to lepiej” („more is better”). Zasada ta częściowo tłumaczy odwołania do dodatkowo użytych modeli „wojownika”, „współpracownika” i „wizjonera” w innych kontekstach modeli kognitywnych autoprezentacji Gingricha i sprowadza się do asocjacji: więcej formy to więcej znaczenia.

Powyższy fragment jest również umiejętną manipulacją, ponieważ istnieje istotna różnica między odebraniem matce dziecka i umieszczeniem go w sierocińcu czy rodzinie zastępczej a adopcją. Jednakże obie sytuacje prototypowo obejmują dzieci, które nie mieszkają i nie są wychowywane przez ich rodziców biologicznych. Jest to chyba jedyna wspólna właściwość, którą eksploatuje Gingrich zgodnie z metonimiczną wersją „maksymy istotności” (maxim of relevance): jeśli dwie różne ramy lub dwa różne scenariusze posiadają chociaż jedną właściwość wspólną (taką samą), to istnieje duże prawdopodobieństwo, że odbiorca komunikatu zaakceptuje całości dwóch sprzecznych ram lub scenariuszów jako zupełnie semantycznie ekwiwalentne.

„We are not talking out of some vague impersonal Dickens Bleak House middle-class intellectual model” ma charakter negatywny i emocjonalny (najprawdopodobniej słowa te były wypowiedziane z pewną siłą intonacyjną). „We are not talking out of” i „some vague” wskazują na irytację oratora i prawdopodobnie wzbudzają równoległą (wyrażającą zgodę z mówcą) irytację wśród odbiorców komunikatu. „... vague impersonal Dickens Bleak House middle-class intellectual model” to akumulacja negatywnie nacechowanych przymiotników w relacji do poszczególnych modeli autoprezentacji. „Vague” jest wyprofilowany negatywnie w modelach „lidera” i „przywódcy autoratynnego” oraz ewokuje stereotypy „ivory-tower intellectuals” i „absent-minded professors” modelu „profesora”, a także jest strategią wzbudzania złośliwego albo współczującego śmiechu wśród zwykłych ludzi modelu „zwykły człowiek”. Poza tym umiejscowienie „vague” na samym początku frazy rzeczownikowej nada semantycznie pejoratywny wymiar całej frazie. „Impersonal” uzyskuje negatywny profil w modelu „orędownika tradycyjnych amerykańskich wartości”. „Middle-class” jest często nacechowana negatywnie w modelu „profesora” w USA. Rama konceptualna „Dickens” ma metonimiczne odniesienie do powieści Dickensa i może być

wypełniona przez dwa przeciwstawne modele: „zwykłego człowieka”, dzięki treści powieści Dickensa, i „profesora”, dzięki statusowi tych powieści jako klasyki. Interesujący jest też tutaj wybór „Bleak House” (*Samotnia*) w jej metonimicznej relacji do adopcji. Można również stwierdzić, że użyte przez niego przymiotniki, za wyjątkiem „bleak”, nie są *koniecznie* nacechowane negatywnie same w sobie. Cechę negatywną uzyskują w odpowiednim wyprofilowaniu ich w modelach kognitywnych, zawartych w nich presupozycjach i inferencjach. „Intellectual” jest nacechowany negatywnie, ponieważ republikanie utożsamiają liberałów z elitami uniwersyteckimi, czyli de facto z intelektualistami, wobec których narosła dość silna amerykańska tradycja antyintelektualizmu („zwykły człowiek”). Wszystkie te negatywnie nacechowane jednostki leksykalne sygnalizują nastrój wrogości i waleczności i wywołują model „wojownika”.

Na koniec pozostawiam pytanie, czym są „alternatives”. Jednostka ta być może sygnalizuje model „wizjonera”, lecz jest zbyt słabo semantycznie ugruntowana w samym tekście, by pozwolić sobie na taką interpretację z całkowitą pewnością.

W tym krótkim fragmencie zauważalne są pozorne sprzeczności między modelami autoprezentacji Gingricha (a self-presentation ICM clash):

- 1) negatywne nacechowanie „intellectual” w autoprezentacji mówcy, który chętnie korzysta z modelu „profesora” (dwa przypadki specjalne modelu „profesora”: „The Expert” i „The Absent-minded Professor” częściowo eliminują tę sprzeczność);
- 2) negatywne nacechowanie „middle-class” jest sprzeczne z modelem „zwykłego człowieka” i „orędownika”, gdzie klasa średnia to tradycyjny fundament i esencja tradycyjnych amerykańskich wartości;
- 3) kolokacja, umiejscowienie stereotypowo niekompatybilnych „middle-class” i „intellectual” w tej samej frazie rzeczownikowej też jest sprzecznością między modelami „zwykłego człowieka” i „profesora”.

Czy rzeczywiście są to sprzeczności między modelami autoprezentacji Gingricha? Jeśli weźmiemy pod uwagę powyższe rozważania, to sprzeczności te można potwierdzić. Jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, że Gingrich ma dwóch przeciwstawnych odbiorców, konserwatystów i demokratów (modele „wojownika” i „współpracownika” oparte są na systemie zaimkowym „us-them”), to manipulowanie nimi za pomocą tego samego modelu kognitywnego wydaje się sporą sztuką. Poza tym drugi dualizm zaimkowy „ja-my” zezwala na różne możliwości interpretacyjne i ułatwia odbiorcy identyfikację poglądów, które są zgodne z jego przekonaniem.

W ten oto sposób w krótkim fragmencie wystąpienia polityka widocznych jest w interakcji aż siedem modeli kognitywnych: „profesora”, „zwykłego człowieka”, „orędownika tradycyjnych amerykańskich wartości”, „lidera”, „przywódcy autorytarnego”, „wojownika” i być może „wizjonera”.

Szczegółowy opis każdego modelu kognitywnego polega na odnalezieniu i zidentyfikowaniu relewantnych wyznaczników językowych danego modelu, tj. wywołujących te modele jednostek leksykalnych (ICM-evoking words and phrases), odniesień, dygresji i aluzji (ICM-evoking references and allusions), markerów rejestru ze szczególnym uwzględnieniem wyborów leksykalnych i składniowych (register markers), stylu, skutków przestrzegania i łamania maksym Grice’a, aktów mowy itd. W większości wypadków użycie przez nadawcę tych wyznaczników i poprawne rozpoznanie ich przez odbiorcę w dużej mierze zależy od pozajęzykowej wiedzy kulturowej nadawcy i odbiorcy komunikatu. Jednakże fundamentem opisu każdego modelu jest określenie ontologii ramy konceptualnej,

którą dany model wypełnia, oraz ukazanie realizacji lub konkretyzacji (instantiations) odwzorowań (mappings) między elementami źródłowej domeny (source domain) wywołanego modelu a elementami docelowej domeny (target domain) „rzeczywistości” kreowanej przez oratora (rola i scena Goffmana). Odwzorowania te są akceptowane lub odrzucane w zależności od systemu wartości, wierzeń i poglądów jego publiczności.

3. Metaforyczne modele biznesu

Wyidealizowane modele kognitywne politycznej autoprezentacji Gingricha wyłaniają się ze wspólnej wszystkim amerykańcom wiedzy kulturowej, wspólnej płaszczyzny przekonań i poglądów społecznych, politycznych i ekonomicznych. Są one kształtowane przede wszystkim przez amerykański establishment, czyli polityków, prezesów wielkich korporacji oraz absolwentów prestiżowych uczelni amerykańskich, takich jak Harvard i Szkoła Biznesu Whartona. Następujące rozważania są przykładami analiz tych podstawowych modeli kognitywnych, które mają wpływ na sposób myślenia o amerykańskim biznesie oraz mogą wpływać na sposób działania ludzi biznesu, co z kolei może wpływać na wszystkich amerykańskich konsumentów. Mają one charakter metaforyczny. Tak więc oparciem metodologicznym jest tutaj teoria metafory pojęciowej w ujęciu Lakoffa i Johnsona (1980). Materiałem badawczym jest język prasy biznesowej oraz opracowań dotyczących dwóch prominentnych amerykańskich szkół biznesowych: *The Harvard Business School* oraz *The Wharton School of Finance and Economics*.

Według potocznych teorii (folk theories) i opinii fundamentalnym metaforycznym modelem kognitywnym języka biznesu w kulturze zachodniej jest model „biznesu jako konkurencji” („business as competition”). Na prototypową ontologię schematycznej ramy konkurencji składa się dwóch uczestników sceny, którzy pożądamy ten sam przedmiot, lecz tylko jeden jest w stanie go zdobyć. Wyznacznikami językowymi tego schematu są takie jednostki leksykalne jak „compete”, „win”, „victory” i „defeat”. Najbliższy rzeczywistości doświadczalny scenariusz wydarzeń oddający nasze prototypowe oczekiwania wobec takiej sytuacji konkurencji jest scenariusz „walki wręcz” („hand-to-hand combat”). Jest on dość schematyczny i pozwala na realizacje lub konkretyzacje w postaci ról wypełnianych przez jednostki ludzkie. Jest on także prototypem dla całego grona metafor konkurencji. Tak więc możemy stwierdzić, że konkurencja to walka wręcz (competition is hand-to-hand combat).

Podstawowymi metaforami (core metaphors) schematycznej ramy konkurencji są war / a (team) sport / a game/ a race / predation is competition i ujawniają się w takich konstrukcjach jak: „Our army/Our baseball team/The current chess champion/The fastest horse/The tiger won”. Konkurencja to walka wręcz, więc uzyskujemy cały szereg metafor takich jak: war is hand-to-hand combat (The Allies *beat* the Axis powers in World War II), a (team) sport is hand-to-hand combat (*Fighting* Phillies: tytuł artykułu odnoszący się do drużyny bejsbolowej), a game is hand-to-hand combat (They went *head-to-head* in the third round: artykuł o turnieju golfowym), a race is hand-to-hand combat (Citation *beat* the other horses), predation is hand-to-hand combat (The animals of the jungle engage in a constant *fight* for survival).

Wspólnym elementem wszystkich scenariuszów konkurencji (competition to win) jest jeden i tylko jeden zwycięzca. Jednakże różni się on sposobem uszczegółowienia (metaphorical elaboration) w poszczególnych wyłaniających się modelach, np.: w modelu „wojny” zwycięzca wyłania się z morderczych i wyniszczających obie strony (dzisiaj ar-

mie, czyli zespoły; dawniej drużyny, np. drużyna Mieszka I) fizycznych walk, które w większości przypadków toczono się bez odniesienia do żadnych zasad/reguł (współczesny przykład państwa kontra terroryści), w modelu „sportu drużynowego” poprzez regulowane przez zasady „walki” zespołowe, w modelu „gry” podobnie, w modelu „wyścigu” (race) poprzez skonkretyzowanie schematu „źródła – ścieżki – celu”, odpowiednio w postaci startu, rodzaju wyścigu i dystansu do przebycia oraz mety, którą zwycięzca osiąga jako pierwszy (warunkiem zwycięstwa jest też przestrzeganie zasad/reguł), w modelu „predation” poprzez walkę na śmierć i życie, zwykle poprzez śmierć przeciwnika (żadnych reguł). Te pięć wyżej wymienionych podstawowych modeli kognitywnych zmuszeni jesteśmy postrzegać wyłącznie w terminach „konkurencji jako walki wręcz”. Natomiast takie modele kognitywne, jak „biznes”, „polityka”, „prawo”, „argumentacja”, „miłość”, czy „małżeństwo” niekoniecznie muszą być w tych terminach postrzegane, lecz mogą być tak postrzegane i dlatego występują one jako „construal members” (highlighting & hiding).

Tabela 1. Językowe dowody na istnienie grona metafor „konkurencji”

Grono metafor „konkurencji”	
war is a (team) sport: war is a game: war is a race: war is predation:	The troops made an <i>end run</i> around the enemy The <i>rules</i> of war forbid torture We’re ahead in the arms <i>race</i> Richard the <i>Lion-Hearted</i>
a (team) sport is war: a (team) sport is a game: a (team) sport is a race: a (team) sport is predation:	the <i>offensive/defensive line Strategy</i> , The Lakers <i>blew the Celtics out of the water</i> The Raiders were <i>dealt a bad hand</i> last Sunday The Tigers are <i>ahead</i> in the pennant <i>race</i> the <i>Sharks</i> , the <i>Lions</i> , the <i>Bears</i> , the <i>Wolverines</i> , the <i>Bengals</i> (nazwy drużyn sportowych)
a game is war: a game is a (team) sport: a game is a race: a game is predation:	That’s good <i>strategy</i> <i>end run</i> He’s not <i>in the running</i> They’re in a <i>race</i> to accumulate points If you play him, he’ll <i>eat you alive</i> He’s a regular pool <i>shark</i>
a race is war: a race is a (team) sport: a race is a game: a race is predation:	There’s a <i>battle</i> in backstretch for second place The US Tour de France <i>team</i> The Bridgestone <i>team</i> She <i>gambled</i> everything on one last sprint The leader <i>gobbled up</i> the backstretch The racers <i>ate up</i> the miles
predation is war: predation is a sport: predation is a game: predation is a race:	Let us discuss this species’ <i>strategy</i> for survival We witnessed a <i>battle</i> between a lion and an elephant When I saw the stuffed fox, I knew he was a real <i>Sportsman</i> Niekompatybilność ram konceptualnych Niekompatybilność ram konceptualnych

Postrzeganie wyżej wymienionych dziedzin naszego życia w terminach „wojny”, „sportu”, „gry”, „wyścigu” czy „drapieżności” (predation), czyli rodzajów konkurencji jest kwestią naszych kulturowych wyborów. Poprzez wybór rodzaju konkurencji kreujemy takie metafory, jak np.: „biznes to wojna”, „biznes to sport drużynowy”, „biznes to gra”, „biznes to wyścig”, „biznes to drapieżność” (predation).

Tabela 2. Metafora „biznes to wojna”: przykład Harvard Business School

source domain (wojna)		target domain (biznes)
Metaforyczne odwzorowania		
Military academy or boot camp	→	Harvard Business School
	→	Harvard Business School
officers in training	→	HBS students
military chaplain	→	professor of ethics
warfare simulation training method	→	case method
„Why does the case method make managers good ‘fighters’ on economic battlefields?” (Ewing 1990: 36)		
combat	→	in-class competition
„I entered the battle of the case method unarmed” (student Harvardu cytowany przez Rolanda Christensena 1987: Teaching with cases at the Harvard Business School. W: Ewing, David W. 1990)		

Tabela 3. Metafora „biznes to wojna”

source domain (wojna)		target domain (biznes)
Metaforyczne odwzorowania		
military tactics and instruments		business techniques
<i>First strike/preemptive strike</i>	–	first to introduce a new product when others are trying with something similar
<i>Retaliatory strikes</i>	–	attempts to retake market share by introducing something similar to a new product introduced by others
Outgunned/outmaneuvered	–	operating according to a less effective set of business techniques
Industry <i>targeting</i>	–	directing most energy toward a specific product/market
Industrial <i>espionage</i>		
Aggressive marketing <i>tactics/campaign</i>		
<i>Guerrilla</i> marketing	–	cheap, innovative, piggyback and/or not always entirely legal methods of advertising, such as holding up a sign in the audience of major televised sports events or hanging a banner from a freeway overpass

military confrontation	business competition
<u>Special case 1:</u>	„rival” companies offering the same product or service: Nike called a <i>truce</i> in the sneaker <i>wars</i> (cf. price/fare/gas/cola/bidding/etc. <i>wars</i>)
<u>Special case 2:</u>	one company takes over another: <i>hostile</i> takeover/ <i>hostile</i> tender offers „multibillion-dollar struggles [Hand-to-Hand Combat] for corporate control ... three dramatic corporate <i>battles</i> were moving through the powerful financial network that runs the takeover <i>wars</i> : Carl Icahn was fighting [Hand-to-Hand Combat] Texas Air for <i>command</i> of TWA, Fred Hartley was binding the wounds [Hand-to-Hand Combat] of Unocal after surviving a fierce <i>battle</i> with T. Boone Pickens, ... This bold new phase of the mergers and acquisitions game [business is a game] had swept the oil industry in the early 1980s and was now invading any industry where raiders could find vulnerable <i>targets</i> ” (Johnston 2000)
<u>Special Case 3:</u>	„rivalries” among internal groups for control within a company: Proxy <i>fights</i>
military threat	deliberate economic competition
The US <i>defended</i> itself against Japanese trade policies by enacting protectionist legislation	
„theatre” of war	potential market and/or geographic area and/or disputed area of potential market territory
<i>target strategic areas/vulnerable targets</i>	
<u>Special Case 2:</u>	
„theatre” of war	the company ‘under attack’
„Perhaps as important were the psychological evaluations of the <i>enemy</i> that went on steadily in the <i>war rooms</i> and hotel rooms that were the boundaries of the team’s [war is a (team) sport] world ... [one of the Unocal executives ‘under attack’ from T. Boone Pickens was] Sachs, who had been introduced to <i>strategic</i> thinking by Henry Kissinger as an undergraduate government major at Harvard. . . . Facing Picken’s two-pronged <i>attack</i> , the one thing they did not do was search for a white <i>knight</i> ” (Johnston 2000: 165).	
<u>Special Case 3:</u>	
„theatre” of war	→ power/authority within company
Cf. <i>battleground</i> : zobacz <i>Life and death on the corporate battlefield: How companies win, lose, survive</i> (Solman and Friedman 1982)	
soldiers	→ employees/businessmen
Corporate <i>soldiers</i> ; work <i>force</i>	
<u>Special Case 2:</u>	
executives fighting a hostile takeover	→ white knights [a compound with „white is good/black is bad”]

<u>Special Cases 1, 3:</u>	
practitioners of martial arts	→ successful executives
<u>Special Case 3, within an organization:</u>	
top military leaders	→ top executives
Here's our <i>commander-in-chief</i> (our CEO or president)	
ordinary soldiers	→ ordinary business employees
We need to <i>rally the troops</i> (i.e., motivate the salespeople)	
We need a new <i>rallying cry</i>	
We need to support the <i>guys in the trenches</i> (i.e., the employees who are face-to-face with the buying public)	
A good <i>soldier</i> (subordinate who obeys without questioning)	
enemies	→ competitors
<u>Special Case 2:</u>	
executives trying to take over a company	→ corporate raiders
victory	dominance in the marketplace
<i>Capture</i> the market refers to selling one's product/service exclusively or nearly so in a particular area or market	
Coke and Pepsi <i>battle it out</i> for first place [business is a sport/a team sport is war] in the cola wars	
death in battle	→ going out of business
Osborne was one of the early <i>casualties</i> in the computer wars	

Jakie są implikacje takiego postrzegania „biznesu” w terminach „wojny”? Po pierwsze konsumenci nie są postrzegani jako indywidualne jednostki ze swoimi odrębnymi potrzebami, lecz jako masa postrzegana kolektywnie; tworzą oni rynek, czyli terytorium do podbicia, kontrolowania i dominowania nad nim. W ten sposób nasze indywidualne potrzeby są przeoczone i ewidentnie ignorowane. Masowy konsument jest eksploatowany w celu przysporzenia firmie (=armii) największych korzyści. Po drugie wewnątrz firmy pracownicy to nie indywidualne jednostki, a masa żołnierzy zmuszona do posłuszeństwa (Lakoff's Work Reward Metaphor), za które oczywiście się im płaci; masa ta ma bezdyskusyjnie wypełniać rozkazy przełożonych i może zostać poświęcona w celu wyższego dobra, jakim jest zwycięstwo armii, czyli sukces firmy. Podobnie jak w przypadku konsumentów tak i tu indywidualne potrzeby pracowników są ignorowane. Skutkami może być pracoholizm, alkoholizm, problemy zdrowotne, dyskryminacja kobiet, problemy rodzinne itd. Po trzecie w każdym z przypadków specjalnych metafory „biznes to wojna” istnieje tylko jedna alternatywa z dwoma wykluczającymi się opcjami: kompletne zwycięstwo albo kompletna porażka. Wyklucza to model „współpracy”. Jeśli nie prototypowo mamy więcej niż dwóch konkurentów, możliwe są jedynie czasowe koalicje w celu wymanewrowania przeciwnika.

Alternatywną metaforą dla metafory „wojny” mogłaby być metafora „biznes to artystyczna kreacja” (business is artistic creation), która przejawia się w tekstach opracowań dotyczących Szkoły Whartona.

Tabela 4. Biznes to artystyczna kreacja

source domain (kreacja)		target domain (biznes)
	Metaforyczne odwzorowania	
Creator	→	businessman
Created object	→	the business
Qualities of creator (e.g., imagination)	→	qualities of businessman (e.g., innovation)
<i>Special Case: an artist</i>		

Oczywiście metafora „biznesu jako artystycznej kreacji” nie jest metaforą tak powszechną i tak utrwaloną (entrenched) jak metafora „biznesu jako wojny”. Jeśli zgodzimy się z tezą, że myślenie metaforyczne i poprzez to konstruowanie rzeczywistości może mieć wpływ na zachowania ludzkie i czasami generować zachowania negatywne, to możemy czuć się uprawnieni do przeprowadzenia następującego porównania. Dotyczy ono skandali etycznych lat 80., w których brali udział absolwenci Harvardu i Szkoły Whartona. Obie szkoły w pewnym sensie prezentują odmienne style myślenia o biznesie, co jest wynikiem odmiennych, przeważających w języku materiałów ich dotyczących metaforycznych modeli kognitywnych. Przeważającym modelem metaforycznym w Harvardzie był model „biznesu jako wojny”, natomiast w Szkole Whartona model „biznesu jako artystycznej kreacji”. Połączenie harwardzkiego modelu „biznes to wojna” z ogólnie podzielanym przekonaniem, że „wszystko jest dozwolone w miłości i na wojnie” przyczyniło się do ukształtowania opinii rodzaju „wszystko jest dozwolone w biznesie”. Dlatego jeśli absolwenci Harvardu byli uwikłani w skandale etyczne w biznesie, to zwykle nie podważali oni zastanego systemu łamiąc reguły. Natomiast absolwenci Szkoły Whartona, wiedzeni modelem „biznesu jako artystycznej kreacji” w połączeniu ze stereotypowym modelem kognitywnym „artysty”, tworzyli nowe, nie zawsze etyczne, reguły podważając zastany system.

4. Wyidealizowane modele kognitywne i pojęcia sporne: reklama produktu, reklama polityczna oraz propaganda

Rodzajem dyskursu, który w potocznej opinii zdaje się mieć największą moc manipulacyjną, jest propaganda polityczna i reklama. Propaganda zostaje przedstawiona tutaj jako kategoria radialna w ujęciu Rosch i Lakoffa, ze swoim centrum, w którym propaganda jest postrzegana jako *forma perswazji wymierzona w masowego odbiorcę*. Właściwie każdy rodzaj dyskursu jest formą perswazji, ponieważ zawsze jest w nim zawarta jakaś intencja.

Dla większości teoretyków podstawową różnicą między propagandą a perswazją jest negatywne nacechowanie propagandy w przeciwieństwie do perswazji, która jest nacechowana pozytywnie. Jednakże granice kategorii bardzo rzadko są ostre i nigdy nie są ostre w przypadku pojęć abstrakcyjnych. Można zadać pytanie gdzie i kiedy perswazja staje się propagandą?

Analitycy medialni natomiast zwykli definiować propagandę raczej poprzez motywującą ją *intencję/zamiar/cel* oraz wykorzystywane *środki techniczne* aniżeli poprzez jej *treści*. Nie widzą więc istotnej różnicy pomiędzy np. reklamą lalki Barbie, kampanią antynikotynową, kampanią prezydencką czy nazistowskimi filmami wojennymi: „Every time we turn on the radio or television, every time we open a book, magazine, or newspaper, someone is trying to educate us, to convince us to buy a product, to persuade us to vote for a candidate or to subscribe to some version of what is right, true, or beautiful” (Pratkanis and Arson 2001: 2). Ta ignorancja treści może wynikać z dość powszechnej kulturowo metafory „rynku poglądów” (The Marketplace of Ideas), gdzie *poglądy* postrzegane są w terminach *towarów*, *prezentacje i interakcje poglądów to transakcje handlowe, przyjęcie lub odrzucenie poglądów to wybór konsumenta, dyskurs publiczny w USA to hipermarket*. Wniosek: nieważne treści, ważne czy się sprzedają czy nie. To rynek decyduje o treściach i od tego zależy, czy są prawdziwe czy też nie. Treści poglądów w tej metaforze nie są oświetlone (highlighted), są ukryte (hidden), więc nie mają wpływu na wartość produktu, jakimi są idee.

Jednakże trudno nie zauważyć różnic między reklamą aspiryny, mydła i reklamą kandydata na prezydenta. Różnice między aspiryną i kandydatem na prezydenta są raczej widoczne i z pewnością aspiryna wywołuje inne modele kognitywne aniżeli kandydat na prezydenta. Analitycy ignorują nasze modele kognitywne. Nasze oczekiwania wobec aspiryny są inne od oczekiwań wobec kandydatów na prezydenta. Aspiryna, mydło, lalka Barbie są realizacjami lub konkretyzacjami w ontologii wyidealizowanego modelu kognitywnego „transakcji handlowej” (commercial transaction ICM), który wyłania się z ramy konceptualnej Fillmore’a o tej samej nazwie. Jest to model esencjonalnie ekonomiczny, który w historii i tradycji USA nie rozszerza się na prezydentów. Prezydentów raczej nie kupujemy w aptece, lecz głosujemy na nich w lokalach wyborczych. Są oni elementami ontologii kognitywnego modelu „wyborów w USA” (US election ICM).

Jednakże kupowanie i głosowanie mają jedną cechę wspólną: wybór. W tym punkcie modele kognitywne Telewizyjnej Reklamy Produktu (Television **Product** Commercial ICM) i Politycznej Reklamy Telewizyjnej (**Political** Television Commercial ICM) do siebie przylegają, czy też zachodzą na siebie. Dodatkowo wykorzystywanie tych samych środków technicznych skutkuje wyprofilowaniem wspólnego dla „transakcji handlowej i wyborów w USA” elementu wyboru i zignorowaniem wielu różnic przez teoretyków propagandy.

ICM Politycznej Reklamy (Political Commercial ICM) jest w gruncie rzeczy integracją konceptualną (chyba „offline blending”), która rekrutuje swój *rodzaj/gatunek* (genre) i *środki techniczne* z przestrzeni inputu ICM Telewizyjnej Reklamy Produktu (Television Product Commercial ICM), natomiast swoją *treść* z inputu ICM „wyborów w USA”. Uruchomienie tej integracji konceptualnej (running the blend) na poziomie językowym odniesie następujący skutek w postaci: „the product will do what it says it will do = the candidate will do what he says he will do”. Niektóre z inferencji są wspólne dla dwóch ICM-ów inputu: reklamy mają wpływ na nasze wybory. Inne będą generowane tylko w nowym zintegro-

wanym konceptualnie ICM. ICM Politycznej Reklamy jest tą przestrzenią mentalną, która została wykreowana przez profesjonalistów i ekspertów. Ten model kognitywny nie powstał w sposób naturalny dzięki jakimś tendencjom społecznym i dlatego charakteryzuje się dość ambiwalentnym statusem, co potwierdza się w uzusie językowym. „A television product commercial” sygnalizuje *product commercial* jako kategorię poziomu podstawowego (basic category), a *television* tylko jako specyfikację na poziomie podrzędnym przez środki techniczne (specific, subtype by channel as opposed to print, radio, billboard). „A political television commercial” sygnalizuje *television commercial* jako kategorię poziomu podstawowego, a *political* jako specyfikację przez treść na poziomie podrzędnym (subtype by content „political”). Wniosek: polityczna reklama telewizyjna (political television commercial) jako rodzaj komunikacji nie będzie pierwszoplanowo postrzegana jako następstwo czy pochodna poprzednich bardziej tradycyjnych metod promocji kandydatów politycznych.

Poprzez koncentrację na podobieństwach między ICM Politycznej Reklamy Telewizyjnej i ICM Telewizyjnej Reklamy Produktu analitycy propagandy uwypuklili schematyczne centrum radialnej kategorii propagandy. Po drugie zgodnie z koncepcją kategoryzacji według Rosch istnieją trzy poziomy kategorii: *nadrzędny*, *podstawowy* i *podrzędny*. Analitycy natomiast umieścili całą kategorię propagandy na jednym, nadrzędnym poziomie, czyli na wysokim poziomie schematyzacji, nadając jej dwie cechy: *persuasive mass communication*. Zignorowali poziomy podstawowy i podrzędny, przez co nie zauważyli różnic. Traktując reklamy produktów, reklamy polityczne, nazistowskie filmy wojenne jako ekwiwalentne przykłady propagandy, nadali oni nadrzędnemu poziomowi kategorii propagandy znaczenie pierwszoplanowe. Poza tym dla specjalistów od reklamy techniczne wykorzystanie kanałów masowej komunikacji jest najważniejsze, a jest to przecież jedna z dwóch cech schematycznego jądra kategorii propagandy. To ta cecha zostaje wyprofilowana i oświetlona w ich praktykach zawodowych kosztem ukrycia, zignorowania innych ważnych cech, które mają znaczenie dla odbiorcy. Można powiedzieć, że zastąpili oni ICM Wspólnego Doświadczenia Propagandy (Co-Experienced ICM) modelem (ICM) Technik Masowej Perswazji (the expert-analyst/expert-producer Mass Persuasive Techniques ICM).

Przeprowadzone analizy przykładów telewizyjnej reklamy produktu i politycznej reklamy telewizyjnej wskazują na fundamentalne znaczenie gry z maksymami jakości i istotności. Z logicznego punktu widzenia cóż może mieć wspólnego piękna kobieta z atrybutami reklamowanego samochodu. Odniesienie do prominentnych osób, które są przeciwko kalifornijskiemu „Projektowi 211” (Proposition 211) ma sens (jest relewantne), jeśli presupozycja o istotnym wpływie opinii prominentów na praktyki wyborców jest słuszna (celebrity endorsements: dotyczą poglądów i produktów). W politycznej antyreklamie „Projektu 211” granice istotności zostają wyraźnie naruszone. Same elementy sceny ewokują takie ICMs, jak ICM Trwałego Małżeństwa (ICM of Solid Married Couple: wspólne picie kawy, dyskusje, itp.) oraz ICM Klasy Średniej (ICM of Middle-Class American), którego jednym z aspektów jest ICM Porządnego Obywatela (ICM of Solid Citizen), ściśle związany z ICM „zwykłego człowieka”. Wszystkie te ICM są bardzo pozytywnie nacechowane w kulturze amerykańskiej, a szczególnie wśród tych, którzy głosują najczęściej, czyli przedstawiciele klasy średniej w wieku 50 – 60 lat. Jednostki leksykalne antyreklamy „Projektu 211”, takie jak „fine print” (3 razy), „loophole” oraz „fraud” ewokują Antyprawniczy ICM (Anti-Lawyer ICM) oraz Zawsze Czytaj Drobny Druk ICM (Read the Fine Print

ICM), co przejawia się nieufnością i podejrzliwością wobec tekstów prawniczych i prawnych. Ten ostatni ICM jest blisko powiązany z Antyprawniczym ICM, ponieważ jego presupozycje oświetlają szczególną cechę prawników, jaką jest chęć odnoszenia sukcesów i wygrywania oraz ukrywają takie cechy, jak „uczciwość”, „prawda”, czy nawet „sprawiedliwość”, które są jądrem modelu kognitywnego „zwykłego człowieka”. Konkludując, można przyjąć, że reklama jednocześnie apeluje do przyjęcia opinii osób prominentnych i sławnych z jednej strony, a z drugiej ewokuje model „zwykłego człowieka”.

Można zadać pytanie, czy wszystkie przykłady reklamy są propagandą? Wszystkie są skierowane do masowego odbiorcy (kanałem przekazu jest telewizja) oraz są perswazyją (zawierają intencję wywołania zmiany w zachowaniu odbiorcy; nakłaniają). Czy są postrzegane przez odbiorcę jako propaganda, będzie zależało od następujących warunków:

- 1) czy podzielane przekonania, poglądy i opinie odbiorców (the belief system) zezwolą na realizację lub konkretyzację (instantiations) elementów popularnego amerykańskiego ICM Propagandy (American Folk ICM of Propaganda)?
- 2) czy komunikat jest opinią, czy faktem? czy jest stronniczy, tendencyjny? czy akceptacja treści komunikatu ma charakter dobrowolny, nieprzymuszony? czy komunikat służy partykularnym interesom określonych grup społecznych, czy też służy dobru całego społeczeństwa?

Społeczne wartościowanie komunikatu zależy też od stopnia, w jakim społeczeństwo jest skłonne przyjąć narastającą cyniczną presupozycję amerykańskiego modelu, w którym każdy przekaz reklamowy ukrywa korzyści własne i w związku z tym jest oszustwem. Interesujący jest fakt, że autorzy politycznej reklamy telewizyjnej, antyreklamy „Projekt 211”, oskarżając projekt o tendencyjność, służenie wybranej grupie społecznej, wprowadzanie w błąd, umieszczają ten projekt wewnątrz popularnego ICM Propagandy. Technicznie rzecz biorąc, sam projekt nie ma charakteru perswazyjnego. Jego zadaniem nie jest zmiana ludzkich postaw czy zachowań, a ich legalizacja. Zastosowanie popularnego ICM Propagandy profiluje „Projekt 211” negatywnie jako przykład propagandy.

5. Wnioski

Wyidealizowane modele kognitywne są płaszczyzną i fundamentem społecznej interakcji. Mają charakter perswazyjny. Są podstawą, na której politycy konstruują swoje przemówienia, przedsiębiorcy organizują swoją komunikację, ludzie reklamy osiągają swoje cele, a my na co dzień jesteśmy w stanie się porozumiewać. Służą nam jako skróty, przez co z jednej strony pozwalają na sprawną i szybką komunikację i rozumienie rzeczywistości, lecz z drugiej strony mogą prowadzić do uproszczeń rzeczywistości, ograniczyć twórcze myślenie, a nawet uczynić nas niewolnikami w rękach polityków i mediów. Mogą umożliwić celową lub nie manipulację poprzez to, w jaki sposób konkretyzujemy ich ontologię i potencjalnie odwzorowania oraz poprzez to, jaką część rzeczywistości oświetlają, a jaką przed nami ukrywają.

Dzięki swojej wszechobecności wzajemnie na siebie oddziałują, czasami wzmacniając wyłaniające się konkretyzacje, odwzorowania oraz presupozycje i inferencje, czasami pozostając we wzajemnych konfliktach. Politycy, a szczególnie amerykańscy konserwatyści dobrze wiedzą, jak wykorzystać ten aspekt modeli w celu prezentacji swoich programów i ideologii w taki sposób, aby zostały one zaakceptowane przez odbiorców.

Modele kognitywne mogą służyć jako mentalne przestrzenie wejściowe w procesie integracji konceptualnej. Tak powstał nowy ICM Politycznej Reklamy Telewizyjnej, definiowalny poprzez swoją formę. Jednakże wydaje się on jeszcze niezbyt dobrze utrwalony i dlatego ciągle wzbudza pewną ambiwalencję.

Modele kognitywne są modelami złożonymi, nadają kształt naszym codziennym doświadczeniom. Są też abstrakcjami, często stereotypowymi, a czasami nawet uproszczeniami. Kiedy rozumiemy, jak są sygnalizowane i jak funkcjonują na poziomach konceptualnym i językowym, wykraczamy poza wspólny topos i uzyskujemy szerszą perspektywę.

Bibliografia

- Dirven, R. / Radden, G. (1998): *Cognitive Exploration of Language and Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Ewing, David W. (1990): *Inside the Harvard Business School: Strategies and Lessons of America's Leading School of Business*. New York and Toronto: Times Books/Randome House.
- Georgakopoulou, Alexandra / Dionysis Goutsos (1997): *Discourse Analysis: An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Goffman, Erving (1986): *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Goffman, Erving (1959): *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Anchor.
- Gumperz, J. (1982): *Discourse Strategies*. Studies in Interactional Sociolinguistics 1. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fillmore, Charles (1985): *Frames and the semantics of understanding*. W: *Quaderni di Semantica* 6: str. 222-253.
- Fillmore, Charles (1982): *Frame semantics*. W: *Linguistic Society of Korea (red.): Linguistics in the morning calm*. Seoul: Hanshin, str. 111-137.
- Fillmore, Charles J., Atkins, Beryl T. (1992): *Toward a Frame-Based Lexicon: The Semantics of RISK and its Neighbors*. W: *Lehrer, A. / Kittay, E. F. (red.): Frames, Fields and Contrasts: New Essays in Semantic and Lexical Organization*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, str. 75-102.
- Johnson, Mark (1987): *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Johnston, Moira (2000): *Takeover: The New Wall Street Warriors: The Men, the Money, the Impact*. Frederick, MD: Beard Group, Law and Business Publishers.
- Langacker, Ronald W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, Ronald W. (1991): *Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar*. *Cognitive Linguistic Research* 1. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Lakoff, G. / Johnson, M. (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Lakoff, George (1987): *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Lakoff, George (1996): *Moral Politics: What Conservatives Know That Liberals Don't*. Chicago and London: University of Chicago Press.

- Lakoff, George (2002): *Moral Politics: How Liberals and Conservatives Think*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Nowakowska-Kempna, Iwona (1995): *Konceptualizacja uczuć w języku polskim*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.
- Pratkanis, Anthony R. / Aronson, Elliot (2001): *Age of Propaganda: The Everyday Use and Abuse of Persuasion*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Rosch, Eleanor (1977): *Human Categorization*. W: Neil Warren (red.): *Studies in Cross-Cultural Psychology 1*. London: Academic Press, s. 1–49.
- Solman, Paul / Friedman, Thomas (1982): *Life and Death on the Corporate Battlefield: How Companies Win, Lose, Survive*. New York: Simon and Schuster.

Małgorzata Niemiec-Knaś

Cele kształcenia ogólnego a cele nauczania języków obcych w obliczu reformy systemu oświaty

Streszczenie

Tematem niniejszego artykułu są cele kształcenia ogólnego i podstawowe cele, jakie powinno się realizować na lekcji języka obcego. Autorka artykułu przedstawia niektóre podstawy celów kształcenia ogólnego, głównie koncepcję poznawczą i humanistyczną. Przede wszystkim nadrzędnym celem w kształceniu ogólnym w dzisiejsze dobie jest samoedukacja. Rozwój autonomii powinien stanowić centrum działania zarówno nauczyciela, jak i uczniów również na zajęciach języków obcych.

Zusammenfassung

In diesem Artikel werden die Lernziele der Allgemeinbildung und die Hauptlernziele im Fremdsprachenunterricht dargestellt. Als Grundlagen der erwähnten Lernziele werden hier zwei Konzepte, das kognitive und humanistische Konzept besprochen. Heutzutage soll man den größten Wert bei den Lernenden auf die Entwicklung der Lernautonomie legen. Auch während des Fremdsprachenunterrichts soll die Lernautonomie sowohl von Lehrenden als auch von Lernenden entwickelt werden.

1. Istota i funkcje celów kształcenia
2. Podstawy celów kształcenia ogólnego i wynikające z nich cele
3. Cele kształcenia na lekcji języka obcego

1. Istota i funkcje celów kształcenia

Cele kształcenia należą do niezmiernie ważnej kategorii pedagogicznej i dydaktycznej (Świrko-Pilipczuk 2004: 67). W. Okoń (1998: 49) określa cele edukacji jako „świadomie założone skutki, które społeczeństwo pragnie osiągnąć przez funkcjonowanie systemu oświaty”. Autor uzależnia istotę celów kształcenia od rodzaju społeczeństwa i podkreśla, że w społeczeństwie demokratycznym cele systemu oświaty ukierunkowane są na wszechstronny rozwój człowieka. Każda jednostka powinna osiągnąć możliwie jak najlepszy poziom kwalifikacji zawodowych, który może zapewnić aktywne uczestnictwo w demokracji. Według J. Półturzyckiego (1997: 43) cele kształcenia należy rozumieć jako „oczekiwany stan świadomego działania podmiotu edukacyjnego”. Podczas tego stanu zachodzi zmiana wiedzy uczestników procesu kształcenia. W pedagogice pojawiają się często takie określenia celu kształcenia jako „świadomie założony skutek”, „pożądany stan rzeczy” lub

„przyszły stan rzeczy”, które mogą wpływać na mylne definiowanie celu kształcenia. Należy bowiem pamiętać, że cele kształcenia mogą dotyczyć nie tylko nowych stanów rzeczy, ale także służą podtrzymaniu stanu już istniejącego.

S. Roller (1987: 392–395) wymienia kilka funkcji celów kształcenia, wśród których na uwagę zasługują następujące:

- cele przede wszystkim są **punktem odniesienia**, do którego wszystko ma być przymierzane i według którego powinna być przeprowadzona ocena. Od celów zależy efektywność kształcenia;
- mają znaczenie **regulacyjne**, zapobiegają rozbudowaniu środków;
- najistotniejsza wydaje się funkcja **organizacyjna**, bez której programy, metody i środki nauczania nie mogłyby być właściwie dobrane;
- spełniają funkcję koordynującą, integrującą i mobilizującą.

Cele wyznaczają przede wszystkim układ treści kształcenia, stanowią podstawę do planowania i organizacji kształcenia. Od celów zależy jej jakość, jej progresja i skuteczność. W każdym przedmiocie mają one funkcję priorytetową. Dziś w nauczaniu języków obcych należy dokładnie je przemyśleć i zastanowić się, które z celów kształcenia ogólnego należy realizować na zajęciach języka obcego.

2. Podstawy celów kształcenia ogólnego

W niniejszym artykule zostaną wymienione tylko koncepcje psychologiczne: behawiorystyczna, psychodynamiczna, poznawcza i humanistyczna. Psychologiczne koncepcje człowieka zajmują się funkcjonowaniem osobowości, rolą środowiska w regulacji zachowania i przebiegu czynności ludzkich, chodzi tu o myślenie i manipulowanie przedmiotami. Na szczególną uwagę zasługują dwie koncepcje: poznawcza i humanistyczna.

Psychologia poznawcza postrzega człowieka jako samodzielny podmiot, który w dość dużym zakresie samodzielnie decyduje o własnym losie. Za pomocą języka przekazuje informację i nadaje im wartość. Formowanie siebie przebiega według własnego projektu (Kozielecki 1995: 187). Humanistyczna koncepcja człowieka zakłada, że każdy ma zdolności twórcze. Aby je rozwijać, należy wykluczyć ocenę zewnętrzną i przyjąć akceptację bezwarunkową. Cele w tej koncepcji mają charakter podmiotowy. Psychologia humanistyczna rozwinęła się w latach siedemdziesiątych minionego stulecia w USA. Za twórcę psychologii humanistycznej uważa się Carla Rogersa (1951). Największy nacisk kładł on na konieczność rozwoju całościowego jednostki w procesie uczenia się. Do podstawowych zadań nauczycieli należała integracja elementów afektywnych i kognitywnych, zarówno w uczeniu indywidualnym, jak i grupowym. Rozpatrując niniejsze dwie koncepcje od strony podmiotowej i wszechstronnego rozwoju jednostki, kształcenie ogólne ma do zrealizowania trzy cele:

- 1) ogólny rozwój sprawności umysłowej i zdolności poznawczych (zdolność obserwacji, wyobraźni, pamięci i uwagi);
- 2) kształtowanie potrzeb, motywacji, zainteresowań i zamiłowań;
- 3) wdrożenie do samoedukacji (opanowanie techniki samokształcenia i przysposabianie do pracy samokształceniowej) (Świrko-Pilipczuk 2004: 85).

Układ celów kształcenia ogólnego znacznie się zmienił w obliczu reformy systemu oświaty. Przez długie lata cele kształcenia były skierowane na zdobywanie wiadomości,

umiejętności i wartości, które stanowią podstawowy składnik postaw. Obecnie postawy wysuwane są na plan pierwszy, na drugim znajdują się umiejętności, a na końcu – wiadomości. Taki układ dotyczy również nauczania i uczenia się języków obcych.

3. Cele kształcenia na lekcji języka obcego

W kontekście zmian w celach kształcenia ogólnego należy zastanowić się, jakie cele powinny być realizowane na lekcjach języka obcego. W ujęciu koncepcji humanistycznej uczeń powinien rozwijać swoją autonomię. Galylean (1977) proponuje cztery składniki, które ściśle związane są z edukacją humanistyczną i znacznie mogą wspomóc rozwój samodzielności u ucznia uczącego się języka obcego:

- 1) Tematy i zagadnienia powinny mieć duże znaczenie dla uczniów, kiedy są wprowadzane na lekcji. Uczeń głównie przyswaja to, co dotyczy jego osoby i bezpośredniego otoczenia.
- 2) Materiałami, które stanowią podstawę do wprowadzenia i ćwiczenia struktur językowych, powinny być materiały wyszukane przez ucznia. Uczeń polegający tylko na instrukcjach nauczyciela będzie osiągał słabsze wyniki.
- 3) Efektywność komunikacji zależy od umiejętności dzielenia się przez ucznia osobistymi przeżyciami z partnerem. Od tego, jak kształtuje on interakcję, zależy poziom komunikacji.
- 4) Czwartym składnikiem bezpośrednio związanym z poprzednimi jest rozwój samoświadomości i realizacja. Chodzi tu o samodzielne przygotowanie materiałów i poczucie odpowiedzialności za efekty komunikacji w grupie.

W związku z powyższymi składnikami wyłania się jeden z głównych celów kształcenia na lekcji języka obcego: *Uczeń powinien rozwijać na lekcji języka obcego swoją autonomię.*

Wydaje się, iż w odniesieniu do celów kształcenia ogólnego ten cel ma charakter nadrzędny. Aby uczeń mógł osiągnąć ten główny cel edukacji językowej, należałoby się zastanowić nad tym, jakie cele powinny być wyznaczone, aby uczeń stał się w pełni autonomiczny. Można tu wymienić kilka z nich:

- Uczeń powinien samodzielnie podejmować decyzję, nad którymi obszarami języka ma się skoncentrować.
- Powinien wiedzieć, jakie czynności powinien wykonać, aby ułatwić sobie proces uczenia się?
- Umiejętnie zastosować strategie podczas uczenia się języka.
- Powinien potrafić poszukiwać informacji, pomocy od innych osób.
- Powinien umieć pracować zarówno w grupie, jak i indywidualnie.

Przyjmując cel rozwoju autonomii uczenia się jako nadrzędny na dalszy plan odsuwamy opanowanie kompetencji komunikacyjnej. Zakładając jednak, że uczeń autonomiczny szybciej się uczy, można stwierdzić, że uczeń ten w krótszym tempie opanuje kompetencję komunikacyjną niż ten, który nie jest autonomiczny. Należałoby się zastanowić, czy nauka autonomii nie powinna stanowić oddzielnego przedmiotu. Idea taka wydaje się jednak nie-realna, ponieważ rozwój autonomii ucznia na lekcji języka obcego przebiega w kontekście rozwoju kompetencji komunikacyjnej. Stosując liczne strategie komunikacyjne, uczeń rozwija swoją autonomię oraz kompetencję komunikacyjną. Z powyższych rozważań wy-

nika, iż główny cel nauczania języków obcych stanowi rozwój kompetencji komunikacyjnej wsparty działaniami autonomicznymi ucznia. W kontekście tego wniosku należy stwierdzić, że rozwój autonomii na lekcji języka obcego bez rozwoju kompetencji komunikacyjnej jest niemożliwy i odwrotnie. Cały wysiłek na lekcji języka obcego należy skierować na umożliwienie uczniowi rozwoju autonomii, od której zdecydowanie zależy jakość kompetencji komunikacyjnej. Cel ten, mimo iż jasno sprecyzowany, musi być podparty wieloma podrzędnymi celami, które umożliwią uczniowi jego realizację. Przede wszystkim każda lekcja języka obcego powinna przekazywać konkretną wiedzę jak się uczyć, dokładniej – po jaką sięgnąć strategię w danym momencie lekcji. Bycie autonomicznym powinno oznaczać bycie otwartym na innych ludzi, inne poglądy i kultury. Kształtowanie postawy otwartej na to co inne na lekcji języka obcego wydaje się w dzisiejszej dobie szczególnie istotne. Bycie autonomicznym winno też oznaczać umiejętność pracy indywidualnej i zespołowej. W przyszłości sukces zawodowy coraz częściej będzie zależał od pracy zespołowej. Bez tej umiejętności trudno będzie się odnaleźć w życiu zawodowym. Z drugiej jednak strony należy podkreślić, że dużą wagę powinno się przywiązywać do rozwoju poczucia własnej tożsamości, co w dobie przynależności do Unii Europejskiej może być bardzo ważne. Autonomiczny uczeń na lekcji języka obcego to taki, który potrafi korzystać z nowoczesnych źródeł informacji – komputera, internetu itd. Celem lekcji języka obcego jest wykorzystanie tej umiejętności i pokazanie, jak nowoczesne źródła informacji mogą służyć rozwojowi kompetencji komunikacyjnej.

Podsumowując, należy stwierdzić, iż na lekcji języka obcego w dzisiejszej dobie w obliczu ciągłych przemian w świecie, w którym oczekuje się od ludzi pełnej gotowości do samorealizacji, powinno realizować się kompleksowe, autonomiczne podejście do nauczania i uczenia się. Pytaniem otwartym jednak pozostaje fakt, jak to zrobić i czy polska szkoła, szczególnie polski nauczyciel potrafi się zmierzyć z tym trudnym zadaniem.

Bibliografia

- Bereźnicki, F. (2004): *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków.
- Galylean, D. (1977): *A confluent design for language teaching*. W: *TESOL Quarterly* 11, s. 143–256.
- Kozielecki, J. (1995): *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa.
- Okoń, W. (1998): *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa.
- Pólturzycki, J. (1997): *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń.
- Roller, S. (1987): *Cele wychowania – tworzenie i odradzanie*. W: Zaleski, Z. (red.) *Psychologia zachowań celowych. Bliskie i dalekie cele wychowania*, Warszawa, s. 392–395.
- Świrko-Pilipczuk, J. (2004): *Wartości i cele kształcenia ogólnego*. W: Bereźnicki, F. (red.) *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków, s. 43–120.

Mieczysława Materniak

Podejście *storyline* a proces nauczania/uczenia się języków obcych na etapie przejściowym¹

Streszczenie

Przedmiotem niniejszego artykułu jest podejście *storyline*. Autorka analizuje genezę, strukturę modułu *storyline*, zasady pracy według tego podejścia oraz jego przydatność w procesie nauczania/uczenia się języków obcych. Autorka zwraca szczególną uwagę na walory tego podejścia w przypadku stosowania go na etapie przejściowym. Artykuł prezentuje również europejski projekt *Creative Dialogues* (Socrates Comenius 2.1), którego celem jest analiza podejścia *storyline* pod kątem jego użyteczności w procesie nauczania/uczenia się języków obcych. Ponadto artykuł przedstawia elementy modułu *storyline* możliwego do zastosowania w fazie przejściowej, który został opracowany w ramach ww. projektu na potrzeby języka niemieckiego jako języka obcego. Temat przewodni modułu brzmi: Eine Reise machen.

Summary

The subject of this article is the Storyline Approach. The author analyses the origin, structure of a storyline module, working principles and usefulness of this concept for foreign language teaching/learning. Special attention is given to possibilities of using this approach in a transition phase. The article also contains a description of the European project *Creative Dialogues* (Socrates Comenius 2.1) whose aim is to analyze the usefulness of the Storyline Approach for foreign language teaching/learning. Moreover, the author presents an example: a storyline module which has been worked out during this project for German as a foreign language and can be applied in a transition phase. The main theme of the module is: Eine Reise machen.

1. Wprowadzenie
2. Podejście *storyline*
 - 2.1. Geneza
 - 2.2. Struktura modułu *storyline*
3. Walory podejścia *storyline* w procesie nauczania/uczenia się języków obcych na etapie przejściowym
4. *Storyline* w projekcie *Creative Dialogues* (Socrates Comenius 2.1)
 - 4.1 Elementy modułu *Eine Reise machen*
5. Podsumowanie

¹ Pierwsza publikacja artykułu: Materiały konferencyjne III Ogólnopolskiej Konferencji Naukowo-Dydaktycznej „Języki obce przepustką do zjednoczonej Europy i świata” Ustroń 08–10.04.2005, zorganizowanej przez Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Politechniki Śląskiej. Artykuł został uaktualniony, co dotyczy głównie części omawiającej przykładowy moduł *storyline*.

1. Wprowadzenie

Odizolowanie świata szkolnego od rzeczywistego i ignorowanie punktu widzenia uczniów to tylko niektóre czynniki demotywuujące. Można im z pewnością przypisywać również winę za zaniedbywanie lub niedostateczne rozwijanie umiejętności właściwego użycia języka obcego w określonych sytuacjach. A przecież proces nauczania/uczenia się języków obcych powinien być zorganizowany w sposób umożliwiający symulowane lub autentyczne użycie języka. Tylko tak można uzyskać trwałe umiejętności, którymi uczeń będzie potrafił posługiwać się nie tylko w warunkach szkolnych, ale i w warunkach rzeczywistej komunikacji. Na lekcji języka obcego niezbędne jest zatem wdrażanie metod stwarzających takie możliwości, np. podejścia *storyline*.

2. Podejście *storyline*

2.1. Geneza

Opracowanie koncepcji *storyline* jest wynikiem przemian zachodzących w szkolnictwie szkockim, zapoczątkowanych przez publikację dokumentu *Primary Education Report* w roku 1966. Zawarte w nim zalecenia, dotyczące wykorzystywania całościowych programów nauczania, oraz dyskusje poprzedzające publikację tego dokumentu spowodowały konieczność dokonania istotnych zmian w szkockim szkolnictwie podstawowym². Konieczne było znalezienie rozwiązania problemów, z jakimi borykało się ówczesne szkolnictwo szkockie. Pilnych zmian wymagały m.in. przepełnione programy, sposób przekazywania treści nauczania w ramach odrębnie nauczanych przedmiotów oraz odizolowanie szkoły od rzeczywistego świata. Zaproponowane rozwiązanie polegało na integracji określonych treści nauczania. I tak pierwsza grupa, określana mianem *environmental studies*, miała obejmować wiedzę i umiejętności przekazywane w ramach historii, geografii, matematyki i przyrody. Drugą grupę, o nazwie *aesthetic subjects*, tworzyły: muzyka, plastyka/technika i wychowanie fizyczne. Istotnym był również fakt, że, w miarę możliwości, za przebieg procesu nauczania miał odpowiadać jeden nauczyciel. Powyższe zalecenia nie były łatwe do zrealizowania. Ich sformułowaniu nie towarzyszyło ani opracowanie odpowiednich materiałów ani też stosowne doskonalenie kadry pedagogicznej. Nauczyciele nie wiedzieli, jak poradzić sobie z *environmental studies*, które nie mogły być już traktowane jak nowy przedmiot nauczania. Steve Bell (1994: 6) stwierdza: „By definition environmental studies could not be a subject, since it was made up of subjects. It had to be a *way of teaching*, in other words a *methodology*”. Należało zatem opracować odpowiedni sposób nauczania. W tym celu w roku 1967 w Jordanhill College of Education w Glasgow zainicjowano działalność grupy roboczej³, której celem było opracowanie metody holistycznego i zintegrowanego nauczania. Podejście *storyline* to wynik pracy tej grupy.

² Obowiązkiem szkolnym w Szkocji objęte są dzieci od piątego roku życia, kiedy to zaczynają uczęszczać do pierwszej klasy. Szkoła podstawowa obejmuje 7 klas.

³ W języku angielskim: inservice staff tutor team. Członkiem tej grupy był cytowany wcześniej Steve Bell.

Podejście *storyline* jest obecne nie tylko w szkockiej szkole. Stosowane jest ono również punktowo w szkolnictwie podstawowym innych krajów, np. w Skandynawii, Niemczech i Holandii (por. Kocher 1999: 163). I chociaż tę koncepcję opracowano z myślą o treściach przekazywanych w języku ojczystym, coraz częściej można zauważyć próby wykorzystania walorów tej metody w procesie nauczania/uczenia się języków obcych⁴.

2.2. Struktura modułu *storyline*

Pierwszym elementem planowania modułu *storyline* jest wybór odpowiedniego tematu, zgodnego z obowiązującym programem nauczania i odpowiadającego zainteresowaniom danej grupy docelowej. Następnie nauczyciel konstruuje schemat planowanych działań, uwzględniających realizację różnych aspektów tematu przewodniego i umożliwiających nabycie i rozwój umiejętności oraz wiedzy. Musi on przy tym pamiętać o konieczności odniesienia się do rzeczywistej sytuacji. Niezależnie od kontekstu tematycznego niezbędne jest ustalenie następujących elementów:

ludzie, miejsce, czas, wydarzenia.

Podczas konstrukcji modułu niezwykle ważnym elementem jest określenie kolejności przebiegu realizowanych treści, gdyż wynikiem planowania nauczyciela ma być opracowanie projektu połączonych ze sobą tematycznie epizodów, tworzących jedną inspirującą historię, tzw. *storyline*. Jest to element różniący podejście *storyline* od tradycyjnego nauczania zintegrowanego, w którym wprawdzie omawia się różne aspekty jednego tematu, jednak nie tworzą one jednej historii. Ten opracowany przez nauczyciela projekt nie jest uczniom wcześniej znany. Jest to spowodowane przede wszystkim chęcią zmotywowania ucznia do kreatywnej pracy poprzez wykorzystanie elementu zaskoczenia i oczekiwania na dalszy ciąg przebiegu historii.

Poszczególne epizody są wprowadzane przy pomocy otwartych pytań kluczowych, tzw. *key questions*, lub innych impulsów nauczyciela. Te główne elementy konstrukcji modułu określają rozwój podejmowanych działań i umożliwiają ich różnorodność. Sformułowanie kluczowych pytań wymaga szczególnej rozwagi. Ważne jest aktywowanie wcześniejszej osobistej wiedzy lub osobistych doświadczeń ucznia w celu uświadomienia własnego i obcego pojmowania różnych aspektów życia. Może się to odbywać poprzez pytania typu: *Jak, waszym zdaniem, może wyglądać biuro podróży? Key questions* powinny dopuszczać przedstawienie różnorodnych odpowiedzi/rozwiązań, wspierać wieloaspektowe roważanie problemów i „wymuszać” nowe zadania. Możliwe jest również zadawanie pytań oddających podejmowanie decyzji uczniom, jak np. *Co powinniśmy zrobić/zaplanować teraz?* W ten sposób uczniowie są zachęceni do badawczego i samodzielnego uczenia się i mają świadomość, że poprzez wplatanie własnych pomysłów mają wpływ na przebieg pracy nad *storyline*. Steve Bell jest zdania, że taki sposób konstruowania modułu *storyline* stwarza pewien rodzaj paradoksalnej, ale i optymalnej sytuacji, w której z jednej strony nauczyciel zachowuje kontrolę, a z drugiej strony uczniowie są przekonani o tym, że tworzą swoją własną historię (por. Bell 1994: 8). Poniższe stwierdzenie jest zatem w pełni uzasadnione:

⁴ Przykładem takiej próby jest projekt Creative Dialogues, prezentowany w rozdziale 4. Autorka artykułu jest członkiem grupy realizującej ten projekt.

It is truly a partnership. The teacher is interested in motivating the pupils to use language in a wide variety of forms. The pupils *want* to participate because they are listening, talking, reading and writing about *their own* creations (Bell 1994: 8).

Impulsy nauczyciela mogą mieć również inną formę. Bardzo dobrze sprawdza się inicjowanie historii, np. za pomocą listu, piosenki, wiersza lub artykułu prasowego.

I tak uczniowie wspólnie tworzą postaci występujące w danym otoczeniu i w danym czasie, określają ich indywidualne biografie, cechy charakteru, wygląd, związki istniejące między nimi, projektują instytucje, analizują i odgrywają możliwe zdarzenia, przewidują problemy, proponują ewentualne rozwiązania i próbują je urzeczywistnić.

3. Walory podejścia *storyline* w procesie nauczania/uczenia się języków obcych na etapie przejściowym⁵

Fazy przejściowe w szkole, jak np. przejście z poziomu wczesnoszkolnego na dalszy etap edukacji lub z poziomu podstawowego na poziom gimnazjalny, stwarzają zazwyczaj znaczne problemy na lekcji języka obcego. Wśród nich znajdują się brak lub pobieżne informacje odnośnie do umiejętności językowych uczniów, znaczne różnice w poziomie umiejętności lub ich całkowity brak, nieznanostwo cech osobowościowych i upodobań uczniów oraz niepewność uczniów, spowodowana pojawieniem się nowego nauczyciela i ewentualną zmianą sposobu nauczania lub w zakresie wymogów. Wybór niewłaściwej drogi może okazać się skutecznym i trwałym środkiem zniechęcającym ucznia do dalszej nauki języka. W pierwszym etapie konieczne jest zatem dokładne rozpoznanie sytuacji w klasie. Rozpoczęcie spotkania z językiem obcym w nowej szkole z nowym nauczycielem za pomocą modułu *storyline* może okazać się atrakcyjnym środkiem prowadzącym do tego celu. Jednym z podstawowych wymogów realizacji modułu *storyline* w warunkach szkolnych jest kooperacja uczniowskiego myślenia i działania. Ta cecha stwarza każdemu uczniowi szansę wykorzystania i ujawnienia indywidualnych umiejętności i indywidualnej wiedzy, co często prowadzi do uzyskania autonomii w procesie uczenia się. Uczeń i nauczyciel uzyskują szansę poznania/odkrycia indywidualnych możliwości w różnych zakresach, np. w zakresie umiejętności językowych, stylu i strategii uczenia się, co w przypadku tradycyjnego nauczania często nie jest możliwe. Różnorodne style uczenia się nie są przy tym żadną przeszkodą, gdyż wyniki jednostkowe wytwarzają produkt wspólny o wysokiej jakości. Prowadzi to do wytworzenia poczucia wiary w możliwości własne i innych. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że pracując według tego podejścia, wyniki pracy uczniów stają się niezwykle korzystnym materiałem nauczania, z którym uczeń czuje się wewnętrznie związany i który nie jest traktowany jak kolejny typowy materiał, stworzony na potrzeby nauczania/uczenia się. Praktyka szkolna wykazuje, że uczniowie są dumni z produktów swojej pracy i utożsamiają się ze stworzonymi przez siebie postaciami. Bez wątplenia wzrasta w ten sposób ich chęć do kontynuacji pracy. Taka sytuacja na lekcji wytwarza zazwyczaj pozytywne nastawienie uczniów do nauczyciela, przedmiotu i naucza-

⁵ Podejście *storyline* opiera się na wcześniejszej wiedzy i wcześniejszych umiejętnościach uczniów. Nie jest zatem możliwe jego stosowanie w początkowej fazie nauki języka obcego. Z reguły zakłada się co najmniej rok nauki języka obcego przed przeprowadzeniem pierwszego modułu *storyline*. Stosowanie tego podejścia jest również korzystne pod koniec roku szkolnego, kiedy stwarza możliwość utrwalenia.

nego języka. *Storyline approach* to model mający na celu kształcenie całościowe, zintegrowane i ukierunkowane tematycznie (por. Fehse 1994: 31), stwarzające bardzo dobre przesłanki do indywidualizacji i różnicowania procesu nauczania, tak bardzo potrzebnych na lekcji języka obcego. Różnicowanie zadań umożliwia lepsze zbadanie indywidualnych upodobań i możliwości oraz prowadzi zazwyczaj do wytworzenia zainteresowania i pozytywnych emocji. Czynniki afektywne nie mogą pozostać niezauważone, gdyż są one bez wątpienia relewantnym kryterium skutecznego procesu nauczania/uczenia się języka obcego. Należy zgodzić się ze stwierdzeniem Ernsta Apeltauera (por. 1997: 105), którego zdaniem pozytywne emocje ułatwiają kognitywne przetwarzanie i zapamiętywanie, natomiast negatywne wywołują stany lękowe, zahamowania lub powodują wzmózoną produkcję błędów. Podczas pracy nad modułem *storyline* uczniowie czują się pewnie, ponieważ każdy może uczestniczyć we wspólnej pracy. Respektowanie indywidualnych doświadczeń uczniów prowadzi do niwelacji lęku przed reakcjami nowego nauczyciela. Uczniowie w bardziej otwarty sposób ujawniają swoje zainteresowania. Wzrasta wzajemne zaufanie i wszyscy odnoszą korzyść z takiej sytuacji, gdyż tylko w atmosferze pełnej wzajemnego zaufania można liczyć się z niewielkimi zahamowaniami językowymi, umożliwiającymi lepszą recepcję *inputu*, a tym samym lepszy *intake* i lepszy *output*. Uczeń nie obawia się tworzenia hipotez i eksperymentowania. W ten sposób tworzony przez niego język pośredni (*interlanguage*) staje się bardziej kompleksowy.

Ta korzystna atmosfera uczenia się jest spowodowana również wyraźnym odniesieniem się do rzeczywistych sytuacji, co może być utożsamiane ze środkiem przeciwdziałającym sztuczności procesu nauczania/uczenia się, wynikającej z izolacji szkoły i świata pozaszkolnego. Dzięki takiemu ukierunkowaniu pracy na lekcji wzrasta kompetencja społeczna, która przyczynia się do powstania życzliwej atmosfery w klasie.

Nie należy przy tym zapominać o aspektach językowych. Podczas pracy nad *storyline* uczniowie kreują zainicjowaną i w ogólnych zarysach kierowaną przez nauczyciela własną historię. Produkcja językowa jest przeżywana jako autentyczne użycie języka, ponieważ uczniowie wzbogacają *storyline* wieloma samodzielnymi pomysłami zaczerpniętymi z rzeczywistego świata, dostarczającymi coraz to nowe impulsy do mówienia i pisanie. Poprzez opracowanie przez nauczyciela dokładnego planu modułu i umiejętne sterowanie całego procesu odpowiednimi *key questions* nie są tu realizowane przypadkowe intencje językowe, lecz pokrywające się z wymogami obowiązujących programów. Jednak dzięki ich umiejscowieniu w *storyline* nie są one utożsamiane przez uczniów z kolejną częścią obligatoryjnego materiału do nauczania⁶.

4. *Storyline* w projekcie Creative Dialogues (Socrates Comenius 2.1)

Początki europejskiej kooperacji związanej ze zbadaniem walorów podejścia *storyline* w procesie nauczania języków obcych wiążą się z seminarium kontaktowym, które odbyło się w Bonn w dn. 20–24.11.2002. Jego celem było zapoznanie uczestników z wymogami

⁶ W celu lepszego unacznienia funkcjonowania podejścia *storyline* w praktyce w rozdziale 4.1 umieszczono opis wybranych elementów jednego z modułów, opracowanych w ramach poniżej prezentowanego europejskiego projektu na potrzeby nauczania języka niemieckiego jako języka obcego.

dotyczącymi ubiegania się o projekty realizowane w ramach programu Socrates Comenius 2.1⁷ oraz doprowadzenie do spotkania przedstawicieli instytucji kształcących i doskonalących nauczycieli, zainteresowanych tego rodzaju inicjatywami. W przypadku osób zainteresowanych zbadaniem europejskiego wymiaru podejścia *story line* w procesie nauczania języków obcych organizatorom udało się zrealizować oba wymienione cele. To właśnie podczas seminarium kontaktowego w Bonn została zawiązana grupa partnerska, planująca realizację ww. zadania. Podczas pierwszych rozmów ustalono roboczy tytuł projektu, tzn. *Creative Dialogues*, oraz opracowano zarys koncepcji. Podczas kolejnych miesięcy prowadzono szczegółowe prace nad sformułowaniem wniosku. Grupa zainteresowanych realizacją projektu była początkowo bardzo liczna, jednak ostatecznie na przejęcie zobowiązań wynikających z realizacji projektu zdecydowało się pięć instytucji. Są to: Instytut Rozwoju Jakości Szkół w Szlezwik-Holsztyn (Niemcy), Uniwersytet Londyński (Wielka Brytania), Krajowy Urząd Szkolny w Berlinie (Niemcy), Uniwersytet w Turku (Finlandia) oraz Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie (Polska).

Creative Dialogues umożliwia zatem nawiązanie dialogu między zakładami kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz szkołami wyższymi krajów reprezentowanych przez członków grupy partnerskiej. Prace nad realizacją planowanych działań zostały rozpoczęte 01.10.2003 roku. Uczestnicy projektu zdecydowali się na trzyletni okres realizacji, ponieważ wymaga on stopniowego rozwoju. W krótszym okresie trwania projektu nie byłoby możliwe uzyskanie szerokiej podstawy do sformułowania treści planowanych w module, obejmującej obok planowania teoretycznego również praktyczną realizację oraz refleksję.

Ostateczny tytuł projektu brzmi:

CREATIVE DIALOGUES. Moduł kształcenia nauczycieli języków obcych.

Na wybór metody *storyline* jako przedmiotu badawczego miały wpływ różne czynniki. Istotny był m.in. fakt, że wiele z metod dotychczas stosowanych na lekcji języka obcego kładzie zbyt mały nacisk na rozwój sprawności mówienia i rozumienia ze słuchu. Brakuje tzw. „meaningful tasks”, pozwalających na przeżycie funkcjonalności języka na lekcji ukierunkowanej tematycznie. Podejście *storyline* wychodzi naprzeciw tym potrzebom.

Istotny był również fakt, że w krajach reprezentowanych przez uczestników planowanego projektu brak jest metod pozwalających na rozwiązywanie problemów powstających na lekcji języka obcego w fazach przejścia, np. z poziomu wczesnoszkolnego na wyższy etap edukacji lub z poziomu szkoły podstawowej na poziom gimnazjalny.

Projekt *Creative Dialogues* oferuje edukatorom nauczycieli międzynarodowy dialog na temat możliwości wykorzystania podejścia *storyline* w procesie nauczania języków obcych. Głównym aspektem badawczym jest tutaj weryfikacja użyteczności tej metody w procesie nauczania języków obcych w fazach przejścia na wyższy etap edukacji, związanych często np. ze zmianą nauczyciela. Pod kierunkiem ww. partnerów projektu studenci –

⁷ Program Comenius 2.1 obejmuje europejskie projekty współpracy w zakresie kształcenia i doskonalenia personelu edukacyjnego w szkołach. Finansowane działania muszą być związane z poprawą jakości kształcenia i doskonalenia nauczycieli i innego personelu szkolnego oraz z opracowaniem strategii podwyższania jakości procesu nauczania i uczenia się. Projekty finansowane w ramach tego programu powinny prowadzić do konkretnych rezultatów, np. do opracowania programów kształcenia, strategii nauczania, materiałów szkoleniowych, będących odpowiedzią na potrzeby kształcenia i doskonalenia konkretnej grupy nauczycieli i uwzględniających odmienną rzeczywistość w poszczególnych krajach reprezentowanych przez uczestników projektu.

przyszli nauczyciele języków obcych – opracowują moduły *storyline* na potrzeby lekcji języka obcego⁸, a następnie przy ich użyciu wypróbowują różne aspekty tej metody w szkołach znajdujących się we własnych krajach oraz podczas przeprowadzanych akcji mobilności w innych krajach, reprezentowanych przez uczestników projektu. Uczestnicy projektu mają nadzieję, że takie procedury doprowadzą do sformułowania wiarygodnych wniosków na temat efektywności ww. metody zarówno w procesie nauczania, jak i uczenia się języków obcych.

Podczas spotkań odbywających się dwa razy w roku przeprowadzana jest weryfikacja każdorazowych rezultatów. Weryfikacja jest prowadzona również przez zewnętrznych ekspertów. Wszyscy zainteresowani mogą śledzić postępy w realizacji projektu na stronie www.creativedialogues.lernnetz.de. Teoretyczne podstawy podejścia *storyline*, jego walory w procesie nauczania języków obcych, jego możliwości wspierania uczniów w fazach przejścia i uzupełniająco najlepsze moduły *storyline* zostaną udostępnione jako podręcznik dla edukatorów nauczycieli.

4.1. Elementy modułu *Eine Reise machen*

Za opracowaniem jednostki *Eine Reise machen* przemawiał fakt, że temat *podróży* stwarza bardzo duże możliwości włączenia nie tylko języka obcego, ale i także spontanicznych życzeń i pomysłów uczniów. Jest to też temat interesujący każdą grupę docelową, niezależnie od wieku. Doświadczenia szkolne wykazują, że uczniowie chętnie włączają się w pracę na ten temat.

Moduł *Eine Reise machen* jest wprowadzany za pomocą muzyki i obrazków przedstawiających różne przedmioty, potrzebne podczas podróży. Uczniowie oglądają je, dokonują wyboru jednego z nich, siadają w kręgu i starają się odgadnąć temat, którym będą się zajmować w najbliższym czasie. Następnie próbują nazywać przedmioty znajdujące się na wybranych obrazkach. Czynność ta wprowadzana jest przez nauczyciela i kontynuowana przez uczniów za pomocą łańcuszka pytań i odpowiedzi.

N: *Ich möchte eine Reise machen und nehme ein/eine/einen ... mit. Und du?*

W ten sposób nauczyciel może stwierdzić, jakie słowa nie są jego uczniom jeszcze znane. Poprzez przyporządkowanie obrazka do odpowiedniej karty z nazwą tworzony jest *bank słów*, który towarzyszy uczniowi przez cały czas trwania pracy nad modułem. *Bank słów* jest pomocą stwarzającą dogodne możliwości przeprowadzenia różnorodnych utrwalających ćwiczeń leksykalnych, niezbędnych w tym miejscu, np. uczniowie porządkują karty z nazwami „omyłkowo” umieszczone przy niewłaściwych obrazkach.

Pierwszy epizod jest związany z refleksją na temat miejsc, do których można podróżować. Nauczyciel wprowadza go pytaniem: *Wohin kann man reisen?* Temu krokowi towarzyszy między innymi sporządzenie kolejnego *banku słów*. W następnym epizodzie uczniowie zajmują się tworzeniem postaci. Tym razem impulsem wprowadzającym są ilustracje przedstawiające różne osoby/grupy osób, prezentowane przez nauczyciela. Przedstawiane informacje dotyczą imienia, nazwiska, wieku, zawodu, miejsca zamieszkania i zainteresowań. Po dokonaniu prezentacji nauczyciel zachęca uczniów do zaproponowania celów podróży, jakie mogą mieć opisywane osoby.

⁸ W projekcie powstają moduły wykreowane na potrzeby języka angielskiego oraz języka niemieckiego.

N: *Das ist Familie.../Herr .../Frau... . Wohin könnte diese Familie/er/sie fahren?*

Celem tego etapu jest uwrażliwienie uczniów na fakt preferowania różnych celów podróży przez różne osoby/grupy osób.

Po dokonaniu tej prezentacji pojawiają się następne polecenia nauczyciela, dotyczące ustalenia celu podróży i wykreowania (wymyślenia i wykonania) postaci, która mogłaby wybrać się w tę podróż.

N: *Wählt euch einen Ort aus und überlegt, welche Person dorthin fahren könnte. Später sollt ihr diese Person vorstellen: Was wollt ihr über diese Person erzählen?*

Aby ułatwić zadanie, nauczyciel może dać uczniom schematy postaci, którym mogą oni nadać indywidualny wygląd. Nie chodzi tutaj wyłącznie o ułatwienie pracy. Schematy pozwalają na zachowanie tych samych proporcji tworzonych postaci. Uczniowie tworzą swoje postaci, określają ich imię (nauczyciel przedkłada odpowiednie listy imion), wiek, zawód, zainteresowania i ewentualne problemy. Osoby te są przez uczniów opisywane za pomocą odpowiednich formularzy. Następnie uczniowie dokonują ustnej prezentacji wykreowanych postaci, przejmując ich rolę.

W kolejnym kroku uczniowie decydują, czy chcą podróżować samodzielnie czy w grupie. Określają też, czy ich grupa składa się z członków rodziny czy też jest to krąg przyjaciół i dopiero wtedy wybierają nazwisko/nazwiska, przy czym mogą być im pomocne strony niemieckiej książki telefonicznej.

Następnym epizodem jest określenie środka transportu, wprowadzane przez kolejne *key question*, tzn. *Wie kommt ihr dahin?* Ważne jest tutaj uzasadnienie dokonanego wyboru, np. *Wir fahren mit dem Zug, denn/weil...* Zadaniem uczniów może być także znalezienie informacji na temat wybranego miejsca podróży (internet, prospekty z biura podróży) i sporządzenie plakatu względnie innej formy reklamy wybranego przez nich miejsca, czy też przeprowadzanie dialogów mających na celu uzyskanie odpowiednich informacji w biurze podróży. Po ustaleniu osób, miejsca i środków transportu nauczyciel przechodzi do zakresu związanego z przygotowaniem do podróży (np. ustalenie pogody i odpowiedniej odzieży), a następnie do pracy nad wydarzeniami, stwarzającymi dogodną możliwość do dyskusji i wspólnego rozwiązania problemu oraz do podejmowania licznych czynności z zakresu kreatywnego mówienia i pisanie, np.

— *Ein Koffer geht verloren. Was könnte die Person machen?*

— *Jemand verletzt sich / wird krank im Urlaub.*

5. Podsumowanie

Walory podejścia *storyline* polegają na jego skuteczności w rozwiązywaniu problemów występujących w fazach przejściowych. Nauczyciel może dokładnie rozpoznać umiejętności i możliwości językowe uczniów oraz stosunki panujące w klasie. Uczeń nie utożsamia przy tym działań nauczyciela z obserwacją swojej osoby, gdyż odbiera działania podejmowane przez nauczyciela jako środki wspierające jego pracę, bo przecież te działania są właśnie takimi środkami. Atmosfera panująca podczas pracy nad *storyline* przyczynia się do wytworzenia sytuacji, w której uczeń czuje się bezpiecznie, chce współtworzyć historię i nie paraliżuje go strach przed popełnieniem błędów.

Z punktu widzenia psychologii kognitywnej (por. Wolff 2002: 211) nabycie trwałych umiejętności jest realistyczne tylko w przypadku stosowania metod umożliwiających in-

tensywne przetwarzanie języka w sytuacjach, w które uczeń jest w pełni zaangażowany. Stworzenie takich sytuacji wymaga stosowania otwartych koncepcji, wspierających wytworzenie się takiego zaangażowania, które będzie prowadziło do intensywnego przetwarzania języka. *Storyline Approach* to skuteczny przykład podejścia spełniającego powyższy warunek.

Literatura

- Apeltauer, E. (1997): Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Berlin/München: Langenscheidt.
- Bell, S. (1994): Storyline as an Approach to Language Teaching. W: Die Neueren Sprachen, S. 5–25.
- Europäische Kommission (2001): SOKRATES – Leitfaden für Antragsteller. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Fehse, K.D. (1994): Storyline – ein Modell für inhalts- und handlungsorientiertes Lernen im Fremdsprachenunterricht. W: Die Neueren Sprachen, S. 26–53.
- Fehse, K.D. / Kocher, D. (2002): Storyline projects in the foreign language classroom. W: Kühn, O. / Mentz, O. (Red.): Zwischen Kreativität, Konstruktion und Emotion. Herbolzheim: Centaurus Verlag, S. 187–199.
- Kocher, D. (1999): Das Klassenzimmer als Lernwerkstatt. Medien und Kommunikation im Englischunterricht nach der Storyline-Methode. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Materniak, M.: Podejście *storyline* a proces nauczania/uczenia się języków obcych na etapie przejściowym. W: Materiały konferencyjne III Ogólnopolskiej Konferencji Naukowo-Dydaktycznej „Języki obce przepustką do zjednoczonej Europy i świata” Ustroń 08–10.04.2005. Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Politechniki Śląskiej 2005, s. 251–258.
- Wolff, D. (2002): Der – etwas? – andere Französischunterricht: Kann er auf die Unterstützung der Lern- und Sprachpsychologen zählen? W: Kühn, O. / Mentz, O. (Red.): Zwischen Kreativität, Konstruktion und Emotion. Herbolzheim: Centaurus Verlag, S. 202–215.

Beata Rusek

Die Lerngruppe als Voraussetzung für die mündliche Kommunikation im Fremdsprachenunterricht

Zusammenfassung

In dem vorliegenden Beitrag wird auf das Phänomen der Lerngruppe und das in ihr steckende Potenzial eingegangen sowie auf ihre Bedeutung für die Förderung des mündlichen Ausdrucks im Fremdsprachenunterricht hingewiesen. Neben der Definition der Lerngruppe werden die Begriffe Gruppenvorteil und Gruppennachteil kurz erläutert. Es wird auch auf die Person des Lehrers eingegangen, der als leitende Person die Gruppenprozesse positiv oder negativ steuern kann. Abschließend wird auf die Möglichkeiten der Förderung der positiven Lernatmosphäre eingegangen, wobei es deutlich betont wird, dass dabei gleichermaßen der Lehrer sowie die Lernenden eine wichtige Rolle spielen.

Streszczenie

Niniejszy artykuł porusza kwestię grupy uczących się, wskazując na tkwiący w niej potencjał oraz na jej znaczenie w rozwoju wypowiedzi ustnych na zajęciach języka obcego. Obok definicji grupy zostają krótko wyjaśnione zjawiska zarówno pozytywnego, jak i negatywnego oddziaływania grupy na proces uczenia się jednostek. Przedstawiona zostaje również rola nauczyciela, który jako osoba prowadząca grupę może pozytywnie bądź negatywnie sterować procesami grupowymi. Ostatnia część artykułu wskazuje na możliwości rozwoju pozytywnej atmosfery na zajęciach, podkreślając, że nauczyciel i uczący się odgrywają tutaj równie ważną rolę.

Gliederung

1. Zum Begriff der Lerngruppe
 - 1.1. Gruppenvorteil vs. Gruppennachteil
 2. Die Führung – die Person des Lehrers
 3. Förderung der positiven Lernatmosphäre
 - 3.1. Lerngruppe als Medium für Verhaltensänderung ihrer Mitglieder
 4. Fazit
- Literatur

Das menschliche Verhalten wird stark durch die Interaktion mit anderen Menschen und Gegenständen im sozialen Kraftfeld der Gruppe geprägt. Die Interaktion mit anderen Menschen muss man auch berücksichtigen, wenn man sich mit dem Verhalten der Lernenden und der Lehrenden im Unterricht auseinander setzen will. Seit langem wird in der Didaktik die Meinung vertreten, dass der Unterricht nicht als ein einfaches Nachrichtenübertragungsmodell betrachtet werden kann. Zu der Kommunikation im Unterricht gehört

sowohl der Inhalts- (Wissensvermittlung) als auch der Beziehungsaspekt (Beziehungen Schüler – Schüler sowie Lehrer – Schüler)¹. Für das sprachliche Verhalten erscheint der Beziehungsaspekt von besonderer Bedeutung, weil Kommunizieren doch nur innerhalb einer Gruppe möglich ist, wenn mindestens zwei Personen eine Kommunikationsabsicht haben und sich gegenseitig zu beeinflussen versuchen. Daher ist es unmöglich, die Kommunikation ausführlich zu beschreiben, ohne sie dabei zu den Gruppenprozessen in Verbindung zu setzen. Wer eine Fremdsprache in der Schule sprechen lernen will, ist auf seine Lerngruppe angewiesen, weil nur in der Gruppe die Möglichkeit der Interaktion entsteht. Die Lerngruppe² ist ein Übungsfeld, das sowohl von Lehrenden als auch Lernenden optimal genutzt werden soll.

1. Zum Begriff der Lerngruppe³

Eine Lerngruppe kann wie jede allgemeintypische Gruppe betrachtet werden, weil sie auch alle gruppenspezifischen Merkmale⁴ besitzt, wie z.B. eine geringe Anzahl, die den Mitgliedern direkten (face to face) Kontakt ermöglicht. Gruppen verfolgen ein gemeinsames Ziel und werden durch Zusammenarbeit und Interaktion gekennzeichnet. Typisch für Gruppen sind bestimmte Normen und ein Rollensystem, das die Führung der Einzelaktivitäten ermöglicht. Lewin (1953:256) betrachtet die Gruppe⁵ als eine dynamische Einheit, deren Mitglieder wechselseitig voneinander abhängen: „Eine Gruppe ist am besten zu definieren als ein Ganzes, das mehr auf gegenseitiger Abhängigkeit als auf Ähnlichkeit beruht.“ Berg (1990:35) sieht eine Klassengruppe als „die didaktische Grundkategorie, die die kommunikativ – soziale Realität des Unterrichts aufbaut und verändert.“ Deswegen scheint die Einbeziehung des Phänomens der Lerngruppe und der Gruppenprozesse in die Auseinandersetzung über die Förderung des mündlichen Ausdrucks durchaus berechtigt. Das Verhalten des Menschen, des Lernenden differenziert sehr stark in Abhängigkeit davon, in welcher Gruppe, Lerngruppe er sich gerade befindet. Nach Lewin⁶ „gibt (es) demnach keine Situation, die für einen Menschen neutral ist, sondern jede Situation ist subjektiv gefärbt und besitzt anziehende bzw. abstoßende Kräfte, je nachdem welche Personen, Aufgaben und Objekte sich in der Situation befinden und erlebt werden“ (Wellhöfer 2001:3). Diese Situation, die auch „soziales Kraftfeld“ oder „Lebensraum“ genannt wird, bestimmt das individuelle Verhalten jedes Menschen in der gegebenen Situation. Auch die

¹ Hierzu auch Berg (1990: 34f.).

² Zu der Bedeutung der Lerngruppe für den Lernprozess siehe auch Vielau (1997:291ff.).

³ Vgl. dazu auch Biermann (1978:69).

⁴ Vgl. dazu Wellhöfer (2001:4); Richtien (1992:13); Setzen (1971:13ff.).

⁵ Innerhalb von Gruppen werden viele verschiedene Arten und Typen unterschieden. (Zu genauer Aufzählung der einzelnen vgl. Setzen (1971:23). Gruppen kann man in Typen unter dem Gesichtspunkt der Größe, der Ziel- und Zwecksetzung, der Mitgliedschaft, der Organisationsform, der Dauer und der Bedeutung für das einzelne Gruppenmitglied einteilen. Und so ist eine Lerngruppe eine Mittelgruppe, eine Erziehungs- und Bildungsgruppe, eine zeitlich begrenzte Gruppe und für die meisten eine Sekundärgruppe. Eine Lerngruppe kann aber auch von Einzelnen als Primärgruppe empfunden werden, wenn sie innerhalb der Gruppe intime, persönliche Beziehungen aufgebaut haben und in dieser Gruppe grundlegende, soziale Beziehungen macht.

⁶ Lewin (1890–1947), gilt als Begründer der Gruppendynamik; von seinen Forschungen im pädagogischen Feld gingen Anlässe für die empirische Unterrichtsforschung, die Führungsstilforschung sowie für die empirische Analyse unterrichtlicher Interaktion.

Lernenden werden in ihrem gesamten Verhalten, in ihrem Sprachverhalten von der Unterrichtssituation – von dem Lehrer, von den Aufgaben und von anderen Lernenden – stark beeinflusst. Mit der Erforschung der Gruppe und gruppenspezifischer Prozesse befasst sich die Gruppendynamik⁷, die auf Kurt Lewin zurückzuführen ist.

Dieses System der Bewegung, des Wandels, der Entwicklung, der Veränderung, des Konflikts, der Auseinandersetzung und der Zusammenarbeit wird unter dem Begriff der Gruppendynamik zusammengefasst. Die Dynamik einer Gruppe wird bestimmt durch eine Vielzahl von Sozialbeziehungen der einzelnen Gruppenmitglieder und der Nicht – Mitglieder (Setzen 1971:53).

Die Ergebnisse der Erforschungen der Gruppendynamik, obwohl ursprünglich auf Gruppentherapien bezogen, werden erfolgreich in vielen anderen Bereichen, auch in der Ausbildung angewendet. In Anlehnung an Wellhöfer (2001:126f.) kann die Anwendbarkeit der Gruppendynamik in Schulen in einigen Punkten begründet werden:

- Gefühle innerhalb einer Gruppe und die Gruppenatmosphäre können das Lernklima und die Kommunikation sowohl fördern als auch hindern⁸, d.h. dass Fremdsprachenlernende abhängig von der Gruppenatmosphäre in ihren mündlichen Äußerungen gehemmt bzw. zu größerer mündlichen Aktivität motiviert werden können.
- Es wurde nachgewiesen, „dass Wahrnehmungen, Interessen und Verarbeitung von Inhalten von (teilweise unbewussten) Annäherungs- und Vermeidungsreaktion abhängen, die mit der persönlichen Identität verbunden sind“ (ebenda).
- Lernen und besonders Fremdsprachenlernen bedeutet nicht nur Erwerb oder Veränderung von Wissen, sondern soll auch als soziale Interaktion verstanden werden. Der Erwerb der kommunikativen Kompetenz, der Fähigkeit, in der Fremdsprache mit anderen erfolgreich zu agieren, ist nur in Interaktion mit anderen Menschen möglich.

1.1. Gruppenvorteil vs. Gruppennachteil

Die gegenseitige Abhängigkeit innerhalb Gruppen kann sich anregend auf den Lernprozess in der Gruppe auswirken und in einem solchen Fall kann von einem Gruppenvorteil gesprochen werden. Damit aber der Leistungsvorteil⁹ der Lerngruppe dem Einzelnen gegenüber möglich wird, muss von den Gruppenmitgliedern eine Reihe von Regeln beachtet werden¹⁰. Einerseits müssen die Teilnehmer motiviert sein, die Aufgaben gemeinsam zu lösen, die Fragestellung miteinander zu beantworten, andererseits soll sich zuerst jeder Einzelne Mühe geben, nach Lösungen zu suchen. Über die Ergebnisse der einzelnen Gruppenmitglieder soll diskutiert werden, wobei zu beachten ist, dass jeder seine Gedanken einbringen und dem anderen zuhören muss. Toleranz ist ein Hauptgebot, alle Lösungsvorschläge muss man gelten lassen, auch die von den schwächeren Mitgliedern. Im Nachhinein sollen alle im Stande sein, die Gruppenlösung zu tragen.

⁷ Unter Gruppendynamik wird heutzutage 1) die wissenschaftliche Beschäftigung mit den in einer Gruppe anlaufenden Prozesse; 2) diese Prozesse selbst und 3) die Verfahren, mit deren Hilfe die Gruppenprozesse beeinflusst werden können verstanden. Vgl. dazu Rehtien (1992:13f.); Wellhöfer (2001:3).

⁸ Vgl. dazu weiter den Gruppenvorteil und -nachteil.

⁹ Vgl. dazu Luft (1993:39f.); Vielau (1997:303).

¹⁰ Vgl. dazu Wellhöfer (2001:46).

In Anlehnung an Hofstätter (1986) nennt Wellhöfer (2001:55) einige Aspekte, die den Leistungsvorteil der Gruppe erklären. In jeder Gruppe treffen sich verschiedene Leute, mit unterschiedlichen Begabungen, Fähigkeiten und Kenntnissen. In Gruppenprozessen werden die individuellen Kräfte addiert (Typus des Hebens und Tragens), so dass Gruppe als Ganzheit mehr als ein Einzelner erreichen kann. Es reicht, wenn jeder nur etwas Richtiges einbringt, um schwierigere Probleme zufriedener zu lösen (Typus des Suchens und des Findens). Wenn es für ein Problem keine objektive Lösung gibt, einigen sich die Gruppenmitglieder auf eine subjektive Lösung. Der Einzelne fühlt sich dabei sicherer, weil er von seiner Gruppe unterstützt wird (Typus des Bestimmens). Eine Wettbewerbssituation (gewisse Konkurrenz unter den Gruppenmitgliedern) wirkt auf die meisten Menschen aktivierend und veranlasst sie dazu ihre Leistungen zu verbessern (Typus des Wettstreits). Als letzter Aspekt wird das Gefühl der Zusammengehörigkeit (Wir-Gefühl) und Sicherheit als emotionaler Gruppenvorteil genannt.

Eine Lerngruppe kann aber auch die Unterrichtssituation negativ prägen, was zu einem Leistungsnachteil führen kann¹¹. „Dabei sind meist der Gruppen- und Autoritätsdruck, das Austragen von emotionalen Spannungen auf der Inhaltsebene, Sympathieeffekte oder der Einfluss von Dauerrednern daran schuld, dass die Bedingungen für den Gruppenvorteil nicht realisiert werden“ (Wellhöfer 2001:55).

Jedoch ist „die Bedeutung der (gut geführten) Schulklasse für die Schulleistung und für die Entwicklung des Selbstwertgefühls und die Förderung des Selbstwirksamkeitserwartung“ (Apel 2002:39) nach den neuen Forschungen (Helmke 1992; Satow 1999) unumstritten.

An dieser Stelle sollte bemerkt werden, dass eine neu entstandene Lerngruppe nicht zwangsläufig eine Gruppe im Sinne produktiver Arbeitsgemeinschaft wird, deren Mitglieder sich gegenseitig verstehen, akzeptieren und sich für den Lernprozess verantwortlich fühlen. Zu typischen Gruppenercheinungen gehören nicht nur Gruppenzusammenhalt, Sympathie und Freundschaft sondern auch Feindschaft, Hass sowie Konkurrenz im negativen Sinne. Demzufolge kann eine Ansammlung von verschiedenen Persönlichkeitstypen in einer Lerngruppe vielfältige Emotionen, wie Neid, Konkurrenzdenken, Aggression zur Folge haben, die das Lernklima wesentlich beeinträchtigen können. Es entstehen Cliques, die einen werden zu Sündböcken der Gruppe und die anderen zu Stars, die einen erscheinen offen, andere bleiben immer zurückgezogen und gehemmt. „Je älter die Schüler werden, umso eher ziehen sie sich zurück und bringen sich nicht mit ihrer Persönlichkeit in den Unterricht ein.“ (Berg 1990:50)¹²

Hofstätter (1957:148f.) unterscheidet innerhalb von Gruppen zwischen Zentral- Rangpersonen. „Wir würden uns daher die Zentralperson wohl am besten als Gruppenmitglied vorstellen, das im großen und ganzen mit allen Angehörigen der Gruppe häufiger und intensiver über relevante Fragen spricht als dies beim Durchschnittsmitglied der Fall ist. Im Gegensatz dazu wäre «der Isolierte» eine Randperson, die nur wenige Gesprächskontakte besitzt“ (ebenda).

Gruppenercheinungen wie Sympathie oder Anitpathie hängen eng mit der sozialen Distanz zusammen. Je größer diese psychische Distanz, desto mehr Vorurteile unter Gruppenmitgliedern, desto weniger Bereitschaft offen miteinander zu kommunizieren. Je klei-

¹¹ Vgl. dazu Apel (2002:16).

¹² Vgl. dazu Schiffler (1998:31); Biermann (1978:70).

ner die Distanz, umso intensiver und vertrauensvoller wird der Kontakt unter Gruppenmitgliedern.

2. Die Führung – die Person des Lehrers¹³

Ein wesentliches Merkmal einer Lerngruppe ist die Führung durch einen Lehrer, der das Unterrichtsgeschehen plant und zusammen mit der Gruppe gestaltet.

In den 70er Jahren des 20. Jhs. haben Tausch/Tausch¹⁴ das Lehrerverhalten untersucht und herausgefunden, dass die Lehreraussagen 80% und mehr der Unterrichtszeit einnahmen und die Redeanteile der Schüler kaum noch 20% der Zeit ausmachten. Ein weiterer wichtiger Aspekt ihrer Untersuchungen betraf den Inhalt der Lehreraussagen: sie bezogen sich entweder auf fachliche Aufgaben oder auf das Leistungs- bzw. Sozialverhalten oder auf beides. So können sich die Lehrerräußerungen im affektiven Bereich durch Wertschätzung oder Geringschätzung kennzeichnen, in dem Lenkungsbereich durch hohe, mittlere oder fehlende Kontrolle.

Hauptsächlich wird zwischen drei Führungsstilen¹⁵

- dem autokratischen Führungstyp
- dem demokratischen Führungstyp und
- dem laissez – faire Führungstyp unterschieden.

Ein autokratischer Lehrer lenkt seine Schüler in ihren Aktivitäten sehr stark und neigt eher zur Geringschätzung, im Gegensatz zu dem demokratischen Typ, der zwar auch den Unterricht steuert, aber er lässt seine Schüler den Unterrichtsprozess mitgestalten und er schenkt ihnen positive Wertschätzung. Für den dritten Führungstyp, den laissez – faire Typ sind fehlende Lenkung und Gleichgültigkeit den Schülern gegenüber charakteristisch. In Untersuchungen, die von Luft (1993:54) aufgeführt werden, haben sich autokratische Gruppen als weniger originell erwiesen. Zu beobachten war mehr Abhängigkeit bei weniger Individualität, dabei war auch öfter offenkundige und verdeckte Feindseligkeit und Aggression spürbar. Die in demokratischen und autokratischen Gruppen erzielten Leistungen blieben auf einem vergleichbaren Niveau. Demokratische Gruppen waren jedoch durch mehr Freundlichkeit und Gruppengeist gekennzeichnet. Ihre Arbeit war origineller, was damit zusammenhängen vermag, dass in diesen Gruppen Raum für mehr Individualität zu finden war. Unabhängig davon, ob sich der Gruppenleiter im Raum befand, haben demokratische Gruppen ihre Arbeit fortgesetzt, was mit der Verantwortung jedes Mitglieds für das Gruppengeschehen zu erklären ist¹⁶.

Nach Nickel (in Anlehnung an Apel 2002:27) ist die Aufgabe des Unterrichts nicht nur das Wissen und Können zu vermitteln, sondern auch das Interesse und die Lernbereitschaft zu fördern. Nickel unterscheidet daher zwischen drei Dimensionen des Lehrerverhaltens: Zuwendung, Lenkung und Anregung. Schiffler (1980:40)¹⁷ nennt zehn Kriterien für ein in-

¹³ Zu den Funktionen des Fremdsprachenlehrers vgl. auch Pfeiffer (2001:121ff.).

¹⁴ Vgl. dazu Apel (2002:25f.); Schiffler (1998:31)/ Kumorowska (2002:81ff.) nennt neben diesen drei Hauptführungstypen noch den überredenden Führungstyp, den konsultierenden und den teilnehmenden Führungstyp.

¹⁵ Vgl. dazu Luft (1993:52ff.); zu detaillierter Aufzählung von Führungsfunktionen vgl. Setzen (1971:47); Biermann (1978:57ff.).

¹⁶ Vgl. dazu Setzen (1971:41f.); Schiffler (1980:39); Schiffler (1998:31f.).

¹⁷ Vgl. dazu auch Schiffler (1998:33).

teraktives, d.h. die soziale Interaktion förderndes Lehrerverhalten. Diesen Kriterien folgend sollte der Fremdsprachenlehrer freundliche, verständnisvolle, geduldige und reversible Äußerungen an seine Schüler richten. Er sollte nützliche Hinweise geben und zum Selbsttun anregen. Er hilft beim Formulieren der Gedanken und vergisst nie seine Schüler zu loben. Er ist aber auch im Stande, Verbote zu stellen und zu halten, wenn es erforderlich ist. Strafen werden nur als natürliche Konsequenzen der Nichteinhaltung dieser Verbote auferlegt. Er kann sachliche und konstruktive Kritik üben. Wichtig ist, dass der Lehrer, der seine Schüler zu mündlichen Aktivitäten ermuntern will, sie als Partner auch ernst nimmt und sich ihnen gegenüber weitgehend symmetrisch verhält, ohne seine sprachliche und Hierarchieüberlegenheit auszuspielen. Er soll die Lernenden individuell ansprechen, beteiligen und motivieren. Bei Gruppenarbeit soll er eine gewisse Distanz bewahren, um den spontanen Gruppenprozess nicht zu stören. Damit wird auch die Selbstständigkeit, Verantwortung und Teamfähigkeit der Teilnehmer gefördert. „Das Hauptaugenmerk sollte zunächst dem Gruppenprozess gelten: Alles ist richtig, was den Kontakt der Lerngruppe miteinander fördert, Fremdheit auflöst und Nähe (auch im räumlichen Sinn) schafft“ (Vielau 1997:304f.).

In den 80er Jahren wurde ein neuer Begriff für die Gruppenführung eingeführt. „Gutes Management der Gruppe“ beinhaltet die Verbindung von didaktischer Organisation mit personaler Führung durch die Gestaltung der möglichen Interaktion in Schule und Unterricht, (Apel 2002:28). Um dieser Rolle gewachsen zu sein, braucht der Lehrer nicht nur fachliche sondern auch sozial-kommunikative Fähigkeiten. Für den Lernerfolg spielt der Gruppenleiter eine Schlüsselrolle¹⁸. Es ist daher notwendig, „dass der Kursleiter zu Übungen anleitet, Programme für seine Gruppen individuell gestaltet, Hilfestellungen gibt und vor allen die Lernenden berät“ (Forster 1997:91). Der Lehrer darf seine Aktivitäten nicht auf die Wissensvermittlungsebene des Unterrichts beschränken. Er muss seine Pflicht auch darin sehen, seine Schüler zu beobachten, Gruppenprozesse bewusst wahrzunehmen und den Interaktionsprozess voranzutreiben. Darüber hinaus soll er dafür sorgen, dass seine Lerngruppe keine zufällige Ansammlung von Schülern bleibt, indem er gezielt den Prozess der Gruppenentwicklung initiiert, arrangiert und unterstützt. Dadurch kann er den Lernenden Möglichkeiten bieten, eine Reihe von Fähigkeiten, wie z.B. Fähigkeit, mit Beziehungskonflikten umzugehen zu erwerben, die freie, ungezwungene Kommunikation und kooperative Zusammenarbeit in Gruppen ermöglichen¹⁹.

Betrachtet man einen Fremdsprachenlehrer²⁰ als einen Moderator des Unterrichtsgeschehens und der Unterrichtsgespräche, so muss sein Ziel darin bestehen, „das kreative Potenzial einer Gruppe voll auszuschöpfen (...) Das beinhaltet, dass der Moderator die Gruppenmitglieder und nicht sich selbst in den Mittelpunkt stellt“ (Wellhöfer 2001:122). Ein Lehrer, der seine Schüler zu eigenem Handeln ermutigen will, d.h. den demokratischen (auch sozial – integrativ genannten) Führungsstil repräsentiert, muss versuchen, „das richtige Maß zwischen vollständiger Kontrolle und laisses – faire – Stil anzustreben, also den vernünftigen Mittelweg zwischen größtmöglicher Kontrolle bzw. Führung und dem Verzicht auf Kontrolle bzw. Führung (...) Ferner bedeutet dieser Stil gleichzeitig ein gewisses

¹⁸ Vgl. dazu Berg (1990:43f.).

¹⁹ Vgl. dazu Luft (1993:75); Berg (1990:50f.).

²⁰ In Sauer (1989:136ff.) ist zu lesen, wie sich seit dem 19. Jahrhunderts die Vorstellungen von einem guten Fremdsprachenlehrer entwickelten.

Maß an emotionalem Eingehen auf den Schüler in Form von Wertschätzung und Zuneigung” (Schiffler 1998:31f.).

An einer anderen Stelle weist Schiffler darauf hin, dass für den Lernerfolg bzw. Misserfolg beim Fremdsprachenlernen die Beziehung des Lerners zum Lehrer meist ausschlaggebend ist. Die Sprachkenntnisse werden oft vergessen, nicht aber die emotionale Beziehung. Diese Erinnerung kann darüber entscheiden, ob der Lernende in Zukunft an seinen Fremdsprachenkenntnissen arbeiten will oder ob er die Mühe aufgibt.

3. Förderung der positiven Unterrichtsatmosphäre

Aufgaben und Übungen zur Entwicklung des Sprechens, auch wenn sehr vielfältig, attraktiv und schülernah- werden nicht viel bewirken können, wenn die Atmosphäre im Unterricht zum Sprechen nicht ermutigen wird²¹.

Angst, Konkurrenzdruck oder ungewohnte Situation hemmen die Verständigung, das Gedächtnis und die Fähigkeit, sich verständlich zu machen. Eine entspannte, symmetrisch – konsekutiv strukturierte interaktive Situation befördert das Hörverstehen, die eigene Mitteilungsfähigkeit und das Behalten von Sprachmitteln, weil man sich als souveräner und in den begrenzten Kompetenzen berücksichtigter Partner fühlt (Piepho 1989:168).

Im Gegensatz zu den oben genannten Autoren vertrete ich die Meinung, dass nicht nur der Lehrer, sondern der Lehrer und die Lerner in gleichem Maße für das Lernklima verantwortlich sind. Der Unterrichtende ist als ein Teil der Lerngruppe, der am Unterricht als Gesprächspartner teilnehmen kann, zu betrachten. Von seiner Funktion her hat er aber auch die Aufgabe, „die Gruppe (und sich selbst!) von außen zu sehen, sie bewusst zu steuern und anzuleiten” (Vielau 1997:302). Allerdings ist der Unterrichtende die Person, bei der die Bemühungen um eine sprechfördernde Atmosphäre ansetzen müssen.

Er hat es in der Hand, die Atmosphäre so (mit) zu gestalten, dass ein optimales Lernklima entsteht. Er muss die Teilnehmer aktivieren, er muss ihnen Raum geben, einen persönlichen Bezug zum Thema herzustellen, den Einzelnen ermutigen, neue Ideen zu entwickeln und Identifikationsmöglichkeiten bieten (Wellhöfer 2001:100).

Zum einen durch eigenes kommunikatives Verhalten muss er den Lernenden ein Vorbild sein. Zum anderen muss er seine Schüler dafür sensibilisieren, dass sie selbst und ihr Verhalten gegenüber einander für die Atmosphäre im Klassenraum von entscheidender Bedeutung sind. Häusermann & Piepho (1996:242) nennen vier Säulen, auf denen ein positives, mündliche Aktivitäten förderndes, Klima wachsen kann. Das Wichtigste ist wohl das bereits erwähnte Beispiel des Lehrers²², der bereit ist, mit seinen Schülern in ein echtes Gespräch zu kommen und seine Gefühle, Gedanken, Meinungen, Zweifel mit ihnen zu teilen. Mit seinem Verhalten kann er die Lernenden zu ähnlichem Verhalten „verführen”. Auch Wärme und Liebenswürdigkeit, die der Lehrer im Umgang mit Schülern ausstrahlt, wirken beruhigend und ermunternd. Eine sprechfördernde Atmosphäre ist von Offenheit geprägt. Aufgeschlossenheit gegenüber Leuten und ihren Verhaltensweisen, gegenüber Themen und neuen Arbeitsformen trägt zu mehr Sicherheit bei, weil sie Intoleranz und Ablehnung

²¹ Vgl. dazu Piepho/Häusermann (1996:242).

²² Vgl. dazu Schiffler (1980:120ff).

ausschließt. „Die Tür zum Neuen, Ungeplanten, das alles umwerfen könnte, die Tür zum Chaos (soll) offen bleiben“ (ebenda:243). Allerdings erfordert eine so weitgehende Offenheit vom Lehrer ein hohes Maß an Flexibilität und Mut. Die Folge dieser Offenheit im Unterricht ist, dass planbare, absehbare, simulierte Gespräche zurücktreten müssen zugunsten des echten Gesprächs.

Jeder Agierende beobachtet die Reaktionen der anderen auf sein Verhalten und dementsprechend entsteht sein Selbstbild, seine Identität²³. Rückmeldungen erfolgen selten durch die verbalen Äußerungen, viel häufiger geschehen sie nonverbal, durch Gestik, Mimik oder nonvokale Sprechmerkmale.

Geschehen diese Rückmeldungen – die Lernpsychologen bezeichnen sie als Verstärkungen – übereinstimmend und regelmäßig, dann lernen wir mit der Zeit, wer wir eigentlich sind. Das Feedback ist demnach die Grundlage sozialer Gruppenprozesse und damit für die Arbeit mit und in Gruppen von zentraler Bedeutung (Wellhöfer 2001:45).

Unsere Selbsteinschätzung hängt also weniger von der wirklichen Einschätzung unserer Partner ab, sondern sie stützt sich eher auf unsere Mutmaßungen darüber, wie andere uns wohl einschätzen. Eine falsche Interpretation der Rückmeldungen kann zu Störungen im Verhalten des Einzelnen sowie in den Gruppenprozessen führen. Werden Rückmeldungen nicht rechtzeitig geklärt, kann es zu einem gestörten Selbstbild führen, was sich weiterhin auf das gesamte Verhalten des Einzelnen auswirkt und in Isolation münden kann. Deswegen sollen Unklarheiten angesprochen werden, weil nur dann bestehende Spannungen abgebaut und eine offene Lernatmosphäre gefördert werden kann²⁴.

Gut funktionierende Gruppen bieten eine positive Lernatmosphäre, in der die Einzelnen mit unterschiedlichen Verhaltensweisen experimentieren können, in denen die Zuwendung (Verstärkung) für (erwünschtes) erfolgreiches Verhalten bekommen, in der kompetente Modelle (Gruppenführer, Seminarleiter) vorhanden sind, die neue Möglichkeiten aufzeigen (Wellhöfer 2001:99).

Dieses positive Lernklima ist für die Förderung der mündlichen Kommunikation im Fremdsprachenunterricht von gravierender Bedeutung. Das Verhältnis zwischen den Gesprächspartnern entscheidet darüber, ob sich der Einzelne traut, etwas zu sagen, eine Stellungnahme abzugeben, „weil hier die Einstellung, das Denken, die Haltung der Person durch ihre Worte sichtbar wird und dadurch dass das Sosein der Person gewertet und damit auch abgewertet werden kann“ (Westrich 1986:12).

Am Beispiel des „Johari – Fensters“ (nach Luft 1993) soll jetzt geschildert werden, wie durch die Erweiterung des Bereiches freien Handelns des Einzelnen eine positive Lernatmosphäre gefördert werden kann²⁵.

A: öffentliche Person	B: blinder Fleck
C: private Person	D: unbekannte Aspekte

Johari – Fenster

²³ Vgl. dazu Berg (1990:47); Dieckmann/Breitkreuz (1993:1); Luft (1993:42).

²⁴ Hierzu auch Wellhöfer (2001:46).

²⁵ Vgl. dazu Wellhöfer (2001:46).

Der Bereich A ist der Teil des Lernenden, der sowohl ihm als auch anderen Menschen, hier der Lerngruppe bekannt ist und worüber er offen und frei sprechen kann.

Der Bereich B ist der Teil des Lernenden, den er selbst nicht erkennt aber er wird von den Mitschülern durch Beobachtung seines Verhaltens wahrgenommen (unbewusste Vorurteile und Wünsche).

Der Bereich C ist die so genannte private Person, das Denken und Handeln des Lernenden, das er nur für sich behält und worüber er mit anderen nicht sprechen will.

Der Bereich D ist der Teil des Unbewussten, der weder von dem Lernenden noch von seiner Umwelt wahrgenommen wird.

Wenn eine Lerngruppe als neues „soziales Lerngebilde“ entsteht, innerhalb deren Lernende ihren Platz, ihren Rang, ihre soziale Achtung (erst) erringen müssen“ (Apel 2002:39), ist der Bereich des freien sprachlichen Handelns (A) ziemlich eingeschränkt, Bereiche (B) und (C) herrschen vor. Es wird viel Angst und Bedrohung empfunden, was zwangsläufig nur oberflächliche, nur wenig spontane Äußerungen zur Folge haben kann. Feedback-Prozesse sind ein guter Weg, den Lernenden zu mehr sprachlicher Freiheit im Unterricht zu verhelfen, indem sie den Sprechenden in die wirkliche Reaktion ihrer Partner Einblick verschaffen und dadurch den Bereich freien Handelns nach rechts erweitern. „Wenn Zusammenarbeit zu einer Verbesserung der sozialen Beziehungen in der gesamten Gruppe führen soll, dann sind besondere Vorkehrungen für die Bildung neuer Kontakte zu treffen“ (Schiffler 1998:37). Die Vergrößerung des Freiraums A in Richtung C ist nur dann möglich, wenn der Sprecher bereit ist, andere über sich selbst zu informieren, sein privates Leben, Gedanken sowie Gefühle anzusprechen und was sehr wichtig ist, den anderen auch das Feedback zu geben. „Wie tiefgehend dies möglich ist, hängt von dem Vertrauen des Einzelnen zu den Mitgliedern der Gruppe ab. Durch die Erweiterung des Raumes des freien Handelns wird die Beziehung offener und vertrauensvoller“ (Wellhöfer 2001:46). In der Atmosphäre des gegenseitigen Vertrauens wird nur selten ein Bedürfnis empfunden, eigene Gedanken und Gefühle zu verbergen. Luft (1993:26) nennt viele Aspekte, die für die Erweiterung des Bereiches freien Handelns sprechen: Ein Verhalten zu verbergen erfordert auf der Seite des Lernenden viel Energie und löst Angst aus. Bedrohung vermindert sein Erkennungsvermögen und Vertrauen zu den Mitlernenden kann es vermehren. Je freier die Gruppenmitglieder, umso besser ihre Zusammenarbeit und gegenseitige Kommunikation.

Ein vergrößerter Bereich der freien Aktivität unter den Gruppenmitgliedern bringt sofort eine Abnahme der Bedrohung oder Angst mit sich (...) lässt größere Offenheit für Informationen, Meinungen und neue Gedanken über das eigene Selbst wie auch über spezifische Gruppenprozesse vermuten (Luft 1993:28).

3.1. Lerngruppe als Medium für Verhaltensänderung ihrer Mitglieder

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist Wege aufzuzeigen, wie Fremdsprachenlernenden von ihrer Passivität zu mehr fremdsprachlicher Freiheit im Bereich des Mündlichen zu verhelfen ist. Abgesehen von den dispositionellen Eigenschaften der Person selbst ist die Passivität und Sprechängstlichkeit stark in den Lernerfahrungen und Schulgewohnheiten verankert, die oft zu Vermeidungsverhalten im Unterricht führen. „Unser Verhalten wird sehr stark von Meinungen und Einstellungen beeinflusst, die das Ergebnis sozialer Lernprozesse-

se sind” (Wellhöfer 2001:104). Damit Lerner in der Fremdsprache frei agieren können und wollen, müssen ihre Einstellungen²⁶ zum Sprechen im Fremdsprachenunterricht verändert werden. Und das kann nur durch Lernprozesse in der Lerngruppe erreicht werden, weil gerade die Lerngruppe ein optimales Lernfeld für sprachliche Handlungen darstellt. Da individuelles Verhalten durch das soziale Kraftfeld stark beeinflusst wird, kann die Veränderung von den Haltungen durch gruppenspezifische Maßnahmen erzielt werden. „(...) jeder Versuch, individuelle Einstellungen zu verändern, (muss) stets auch die Gruppenzugehörigkeit berücksichtigen. Er kann nur mit gruppenspezifischen Maßnahmen realisiert werden. Ja, die Gruppe selbst ist das beste Medium zur Einstellungsänderung” (Wellhöfer 2001:107).

Veränderungen geschehen aber nicht von alleine und nicht jede Gruppe ist eine genügend starke Gemeinschaft, die Veränderungen ihrer Mitglieder möglich macht. Wellhöfer (2001:107) spricht in Anlehnung an Cartwright (1951) die Merkmale der Gruppe an, die sie als Mittel der Veränderung wirksam werden lassen. Das Wichtigste ist ein starkes Zugehörigkeitsgefühl zwischen den Teilnehmern und dem Moderator zur gleichen Gruppe. Im starken Zusammenhang mit Veränderungsmöglichkeiten steht die Attraktivität²⁷ der Gruppe für den Einzelnen. Gruppenmitglieder, die ein hohes Ansehen in der Gruppe genießen, können großen Einfluss auf Verhaltensänderung der anderen ausüben. Die schnellsten und erfolgreichsten Veränderungen gehen in den Teilnehmern dann vor, wenn die Initiative zur Veränderung in der Gruppe selbst entstanden ist.

4. Fazit

Fremdsprache, die den Lernenden als Hilfe zur Selbstverwirklichung dienen soll, muss immer als Mittel sozialer Interaktion gesehen werden. Die beste Möglichkeit, die Fremdsprache zu erwerben, in der Fremdsprache kommunikationsfähig zu werden, besteht in der Anwendung der Sprache innerhalb sozialer Gruppen. Die Mitstudenten sind für den Einzelnen nicht nur potentielle Gesprächspartner, sie sind auch ein Publikum, das den Sprechenden – auch wenn oft nur nonverbal – beurteilt. Von daher kann die Lerngruppe (samt Lehrer) die Sprechbereitschaft sowohl fördern als auch hemmen. Eine der wichtigsten Aufgaben des Fremdsprachenlehrers sehe ich in der Förderung positiver Beziehungen in der Gruppe, die eine unverzichtbare Grundlage aller sprachlichen Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht bilden. Zu betonen ist, dass auf der Fortgeschrittenstufe die Thematisierung der Gruppenbeziehungen in der Fremdsprache erfolgen und dadurch selbst zu einem echten Sprech Anlass werden kann. Durch Thematisierung der Sprechängste und der Bedeutung der sozialen Beziehungen sowie durch den Einsatz abwechslungsreicher kommunikativer Aufgaben können die Sprechhemmungen der Lernenden abgebaut und ihre Sprechbereitschaft gefördert werden.

²⁶ Um die Einstellungen des Einzelnen zu verändern kann man nach Wellhöfer (2001:104) 1) ihn überzeugen (Persuasion) oder 2) ihn verunsichern (kognitive Dissonanz erzeugen) oder 3) sich der gruppenspezifischen Verfahren bedienen.

²⁷ Über die Attraktivität entscheidet die Tatsache, wie viele seiner Bedürfnisse der Einzelne in oder durch die Gruppe befriedigen kann.

Literatur

- Apel, H.J. (2002): Herausforderung Schulklasse. Klassen führen. Schüler aktivieren. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bausch, K.-R./ Christ, H./ Hüllen, W./ Krumm, H.-J. (Hrsg.) (1989): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke Verlag.
- Berg, H.-J. (1990): Entwicklung einer Schulklasse zur Gruppe. Frankfurt am Main: Haag und Herchen.
- Biermann, R. (1978): Interaktion im Unterricht. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Dieckmann, J./ Breitkreuz, G. (1993): Soziologie für Pädagogen. München Wien: R. Oldenburg Verlag.
- Forster, R. (1997): Mündliche Kommunikation in Deutsch als Fremdsprache: Gespräch und Rede. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.
- Häusermann, U./ Piepho, H.-E. (1996): Aufgaben – Handbuch Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium Verlag.
- Hofstätter, P.R. (1957): Gruppendynamik – Kritik der Massenpsychologie. Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Hofstätter, P.R. (1959): Einführung in die Sozialpsychologie. Stuttgart: Kröner Verlag.
- Komorowska, H. (2002): Metodyka nauczania języków obcych. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Lewin, K. (1953): Die Lösung sozialer Konflikte. Bad Nauheim: Christian - Verlag.
- Lotzmann, G. (1986): Sprehangst in ihrer Beziehung zu Kommunikationsstörungen. Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung.
- Luft, J. (1993): Einführung in die Gruppendynamik. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Pfeiffer, W. (2001): Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki. Poznań: WAGROS.
- Piepho, H.-E. (1989): Sozialformen. Ein Überblick. W: Bausch i.in. (1989), str.165–169.
- Rechtien, W. (1992): Angewandte Gruppendynamik. Ein Lehrbuch für Studierende und Praktiker. München: Quintessenz Verlag.
- Schiffler, L. (1980): Interaktiver Fremdsprachenunterricht. Stuttgart: Klett.
- Schiffler, L. (1998): Learning by doing im Fremdsprachenunterricht. Handlungs- und partnerorientierter Fremdsprachenunterricht mit und ohne Lehrbuch. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Setzen, K. U. (1971): Die Gruppe als soziales Grundgebilde. Heidenheim an der Brenz: Heidenheimer Verlagsanstalt.
- Vielau, A. (1997): Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Wellhöfer, P.R. (2001): Gruppendynamik und soziales Lernen. Theorie und Praxis der Arbeit mit Gruppen. Stuttgart: Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft.
- Westrich, E. (1986): Die Sprehangst als dialogisches Problem. W: Lotzmann (1986), str. 1–22.

Katarzyna Rokoszewska

The Critical Evaluation of the Approach Underlying the Helen Doron Method (HDM)

Streszczenie

Celem niniejszego artykułu jest charakterystyka i ocena podstaw teoretycznych dotyczących metody Helen Doron. W zakresie teorii i metodyki nauczania języków obcych, metoda ta jest oparta na badaniach neurolingwistycznych oraz na podejściu humanistycznym. Jednak przede wszystkim należy ona do nurtu wczesnej edukacji reprezentowanej przez Marię Montessori, a zwłaszcza przez dr Glena Domana, neurochirurga z Instytutu Osiągnięć Potencjału Ludzkiego w Filadelfii oraz przez dra Shinihi Suzuki, autora 'metody języka ojczystego' w nauczaniu muzyki. Ponadto metoda ta zawiera elementy kinezylogii edukacyjnej Dennisona.

Summary

The aim of this paper is to characterize and assess the approach underlying the Helen Doron Method (HDM). In terms of applied linguistics and language teaching methodology, the method is based on research into neurolinguistics and on the Humanistic Approach. Most importantly however, it belongs to early childhood education represented by Maria Montessori, and in particular by dr Glen Doman, a brain surgeon from The Institute for the Achievement of Human Potential in Philadelphia and by dr Shinihi Suzuki, the creator of the Mother Tongue Approach for music training. In addition, the method includes the elements of Dennison's Educational Kinesiology.

1. Doron's view on first and second language acquisition.
2. The humanistic principles in the Helen Doron Method.
3. Early childhood education.
 - 3.1. The Montessori Method and the Helen Doron Method.
 - 3.2. Glen Doman's early education.
 - 3.2.1. Doman's theory and work with brain-injured children.
 - 3.2.2. Doman's work with healthy children – Gentle Revolution.
 - 3.3. Shinihi Suzuki's early education.
 - 3.3.1. Suzuki's philosophy.
 - 3.3.2. Suzuki's and Doron's Mother Tongue Approaches.
4. Educational kinesiology.
5. The evaluation of the approach underlying the Helen Doron Method.

1. Doron's view on first and second language acquisition

Doron (2000) defines language as a system consisting of the following levels: intonation (prosody), pure sound (phonetics), sound system (phonology), word structure (morphology), sentence structure (syntax), and meaning (semantics). Thus, learning a language means transition from the intonation and sounds of a foreign language to the level of meaning.

With respect to first language acquisition, Doron emphasizes the child's innate predispositions as well as an interaction with other people in the environment. As it will be shown later, Suzuki relies on behaviourism and habit formation. Doman and Doman (1994a) claim that both nature and nurture are necessary for human development. They say that 'At birth the child is an unwritten book with the potential to be anything that any human being ever was, is or may ever be. He remains so until six.' (Doman and Doman: 1994a: 64). This view clearly coincides with Locke's concept of 'tabula rasa', characteristic for behaviourism. Doman and Doman (1994a) further state that this potential is due to a genetically inherited, uniquely human cortex, the only question being if the environment provides stimulation for the cortex to develop. Doron (2000) reviewed a number of studies into neurolinguistics which indicate, contrary to Chomsky's innateness theory, that children actually learn some language from the input they receive in the process of interaction with other people. Following other researchers, she ventured a suggestion that it is primarily the need to communicate that might be inborn.

With respect to second language acquisition, Doron relies on research into neurolinguistics, and in particular on the work of Chugani, Doman, and Johnson and Newport. Dr Chugani (in Doron: 2000) who conducted research into the levels of glucose utilization responsible for information processing, discovered that the greatest capacity to learn is at the age of three when the child's brain energy exceeds adult rate by 225%. At the age of four, the brain energy becomes constant due to hyperconnectivity i.e. the process of forming excessive connections by cortical neurons, which are later preserved or eliminated depending on exposures and stimuli. The process of losing brain plasticity begins around the age of 10 and lasts till the age of 16 or 18 when glucose utilization is at the adult rate. According to Chugani, different brain regions are developed systematically and thus there are critical windows for the opportunity of learning. Chugani claims that a given skill e.g. a second language, should be developed when the brain cortex is being wired for it since the task is then easier physically and biologically, with the connections clear and unobstructed.

Doron (1993) follows Doman's (1994a) view that all significant growth of the human brain is finished by the age of six and that by that time children, born with a rage to learn in order to survive, are able to absorb immense number of facts first and then discover the rules. In line with Doman's (1994a) claim that language is made of facts called words, Doron (1993) says that learning a language involves receiving the real facts of the language and sorting them to discover grammatical rules and the meanings of words. What is more, following Doman's (1994a) premise that the brain grows through use and that one brain function facilitates its other functions, Doron (1993) claims that learning such a highly sophisticated function as another language before the age of six, the child's brain growth and general intellectual capacity are increased for the whole of its life.

In reference to the critical period hypothesis, Doron (1993) maintains that children acquire language in a natural and effortless way, including good pronunciation. She points

out that a younger learner has an advantage in the skills already acquired in the mother tongue i.e. speaking and comprehension. An older learner seems to have lost the ease of acquiring spoken language and aural comprehension but is better in skills of abstraction and analysis i.e. syntax and morphology. Doron (1993) refers to the study by Fatham (1975) which shows no difference in the route of language acquisition between younger and older learners but which shows the advantage of the former in phonology and of the latter in morphology. She also refers to Swain's (1981) study in French immersion program in Canada, according to which younger learners performed better on listening comprehension tests whereas older learners on reading comprehension tests. She further quotes Spolsky's 'Native Pronunciation Condition' (1989) according to which the earlier one starts learning a second language the better chance one has for native-like pronunciation. However, Doron (2002) primarily relies on the study by Johnson and Newport (1989) indicating that the biological readiness to learn a language is between the age of 3 and 7.

As far as bilingualism is concerned, it is said that children who learn two languages simultaneously acquire them by the use of similar strategies and build two meaning systems for different contexts. They are called coordinate as opposed to compound bilinguals who have one meaning system from which two languages operate (Brown: 2000). Doron (2003) points out that according to the Unitary Language System (ULS) hypothesis, formulated by Genesee (1989), bilingual children at the beginning have one linguistic representation for their dual language input which is split into two systems around the age of two. She relies on the study by Paradis (2001) carried on English and French bilinguals, which shows that bilinguals possess two separate but non-autonomous language systems with some interaction in between. Doron (2003) replicated this study with 'twolinguals' i.e. Israeli children learning English according to her method, and obtained similar results.

Doron is also concerned with affective factors influencing second language acquisition. She has adopted the BASIS model for self-esteem, the basic notion of the branch of Suggestopedia i.e. Accelerated Learning, where B stands for belonging, A for aspirations, S for Safety, I for Identity and S for success (Doron: 2001). With reference to anxiety, Doron (1993) follows Horwitz, Horwitz and Cope (1986) who pointed out that anxiety is most often associated with listening and speaking and that difficulty is commonly experienced with speaking. She also quotes Spolsky's (1989) 'Second Language Learning Anxiety Condition' which says that learners with low initial proficiency, low motivation and high general anxiety develop anxiety which interferes with language learning. Doron (1993) maintains that starting to learn English by focusing on listening and speaking for one or even three years, children start to know the language in a non-threatening environment, which should neutralize anxiety associated with learning L2.

As for motivation, Doron, who follows Doman's (1994b) laws of success and failure, believes that it is the success as opposed to failure that is the basis for the child's high motivation, high self-esteem and capability of learning. Like Doman (1994b), she says that real motivation consists in the appreciation of the child's individual progress as opposed to a comparison with some external norms. She also refers to Gardner (1985) according to whom positive experiences in language learning develop self-confidence, which in turn serves to motivate individuals to learn the second language.

HDM is called a natural method since learners are said to acquire the target language the way they acquire their mother tongue i.e. by repeated hearing and positive reinforcement (Doron 2000). As it will be shown later, Doron's Mother Tongue Approach is based on a rather intuitive Suzuki's Mother Tongue Method of violin teaching. According to Doron (2002), HDM, implementing background hearing, constitutes a system which is as close to an immersion system as possible within the normal school system.

It is important to add that the method fits into the framework of a Communicative Competence Model of teaching methodology since functional use of spoken English is of primary importance whereas learning grammar of secondary (Doron 2000). Language is mainly speech and communication and not only reading and writing.

2. The Humanistic Principles in the Helen Doron Method

HDM belongs to the Humanistic Approach of language learning and teaching for a number of reasons. The approach to HDM shares some characteristics with the Montessori Method but is primarily based on the work of Doman, Suzuki and Dennison. Yet, all these writers represent ideas common to the Humanistic Approach. Montessori had advocated many principles common to Humanism long before it gained prominence. Doman's Gentle Revolution is rooted in the humanistic thinking since it dates back to the 1960s and exemplifies a movement for the fulfilment of human potential. Suzuki, described as an educator, humanitarian and musician, shows great concern for humanity and says that the goal of human development is becoming a whole person. As Legutke and Thomas (1991) point out Dennison together with Paul Goodman, the co-founder of Gestalt therapy, belonged to the Free School movement whose aim was a reform of the formal education system.

The method itself fosters holistic, personalised and experiential learning. The learner is treated as a whole person since not only intellectual but emotional and physical development is considered important. Consequently, language learning is skilfully linked with music, artistic abilities and physical movement. Learning is personalized and meaningful in that the course content is adjusted to learners' cognitive and affective needs. It is also multi-sensory and experiential as children learn through activation of all senses, through action and experience as opposed to explanation. What is more, learning is interpersonal in the sense that learners are assumed to learn from one another in heterogeneous age groups. At a more advanced level, learning may be also said to be self-initiated e.g. during the so called encoding session learners ask the teacher about words they do not know, which makes the whole process learner-directed.

The method is learner-centred as it displays utmost concern for learner's feelings and needs. It respects the learner's free will and ensures the right to pass. What is more, the method emphasizes a nurturing attitude towards learners, a safe learning environment, a non-competitive learning atmosphere, and unobtrusive correction.

The method implements TPR techniques, and shares many Suggestopedic principles the most important of which refer to indirect absorption of language, emotional encoding of language, holistic learning, addressing different learning styles and learning to learn (Doron 2001). It is important to notice that in both methods, the indirect absorption of language to the long term memory is achieved through various activities, the difference

being that concert readings are in most HD courses replaced with repeated background hearing. Yet, active and passive concerts have been incorporated in the course called 'Paul Ward and the Treasure', which is primarily based on Suggestopedia.

3. Early childhood education

3.1. The Montessori Method and the Helen Doron Method

As it has already been mentioned, Montessori (1964) advocated some issues common to the Humanistic Approach. Firstly, she introduced holistic, experiential, self-initiated, and inter-personal learning in heterogeneous age groups. Secondly, she emphasized the learner's centredness and positive learning environment. Thirdly, she aimed at fostering learners' autonomy and responsibility. Comparing the Montessori Method and HDM some conspicuous similarities and differences are observed. The most important similarities lie in the emphasis on the absorbing psyche, environment and repetition, active and multi-sensory learning, and learner centredness, in particular respect for the learner's free will, needs, and time needed to learn parallel to the silent period. Some further analogies refer to the teacher-learner relationship, safe learning environment, attractiveness of teaching materials, and flexible age grouping. The main differences lie in the emphasis on the child's individual work, autonomy, and self-correction, which is due to the fact that learning a foreign language a very young learner has limited language resources and needs closer teacher's guidance. Another difference refers to the system of rewards. Although Doron (2002) believes that learning a language is a reward in itself for the child, she advocates the use of different forms of encouragement.

3.2. Glen Doman's early education

3.2.1. Doman's theory and work with brain-injured children

Doman's theory is said to commingle elements of developmental psychology, anthropology and neurolinguistics. Working with brain-injured and healthy children, Doman (1994b) has created the model of cybernetic circuit, the developmental profile and the model of neurological organization. The model of cybernetic circuit explains that all information is gained by a set of incoming sensory pathways responsible for visual, auditory and tactile competences, it is processed, and returned to the environment in the form of a response by means of outgoing motor pathways responsible for mobility, language and manual competences. The developmental profile shows that the development of the competences, which culminate in such uniquely human functions as reading, comprehension, identifying objects by touch (sensory skills), upright walking in a cross-pattern, speaking and writing (motor skills), involves the progress through seven stages correlated with seven stages of brain development. It is important to add that Doman (1994b) and his co-worker Delacato maintained that the omission or shortening of crawling and creeping, the two stages in the development of mobile competence essential for hemispherical co-operation, may lead to learning and behaviour problems. The model of neurological organization treats neurological development as a dynamic process. It shows that, depending on the neurological environment, a brain-injured child, average child and

gifted child form a continuum which ranges from severely or mildly disturbed neurological organization to the average and ideal one.

Doman's (1994b) main premise is that function determines structure or in other words that the brain grows by use. The sensory and motor pathways become physically bigger, mature and competent if the child is provided with sensory information with increased frequency, intensity and duration and with opportunities to function by the age of six. His main premise is supported by Klosovski's and Krech's experiments on animals showing that an environment of sensory enrichment leads to better brain development and more intelligent behaviour, and by the observation that children under five are able to read if given such an opportunity, which in turn permits function and creates more mature visual pathways.

In line with these principles, Doman (1994b) has proposed a non-surgical method of treatment for brain-injured children which consists in reproducing patterns of the neurological development of healthy children by means of special programs for each competence. It is important to add that in order to develop mobility competence, Doman used patterning i.e. physical exercises which mime the body movement characteristic for a given stage of development, which were later adopted and advanced by Dennison and Denison in Educational Kinesiology. On the one hand, Doman's work is treated as a breakthrough (Hannaford: 1995, Dennison and Denison: 1994) but on the other his therapy has been rejected by pediatricians (Novella: 1996).

3.2.2. Doman's work with healthy children – Gentle Revolution

The revolution started after the publication of the book 'How to Teach Your Baby to Read' in 1964. It was mainly based on two observations, namely that healthy children do not use their full potential since they are at the same stage in development as brain-injured children who received some years of treatment, and that both healthy and brain-injured children can read before the age of 5, especially if a large, clear, loud, often repeated bit of information is provided. The objective of the Gentle Revolution is 'to give all parents the knowledge required to make highly intelligent, extremely capable and delightful children, and by so doing to make a highly humane, sane and decent world'. (Doman and Doman: 1994a: 1)

Doman and Doman (1994a) contended that the first six years are the genesis of genius, and that a young child is able to absorb and retain a huge number of facts, which facilitates its intellectual growth and development. For them each fact i.e. a single bit of new information, when presented precisely, discretely and non-ambiguously is the basic building block of intelligence. Intelligence is defined as the product of brain growth and measured by comparing the child's abilities with peers in terms of the developmental profile. Doman and Doman (1994a) maintain that brain growth is stimulated and the baby's intelligence multiplied at the age of 12 or 18 months by early reading, early maths, encyclopaedic knowledge, music, physical excellence and learning a language, the first three programs being the most important.

Doman's programs are based on flashcards or bit of intelligence cards which are shown to a child for a flash of a second three times a day. For the reading program (Doman and Doman: 2002), Doman used white flashcards with red words, for the maths program with red dots and later with numerals (Doman and Doman: 1994b), and for the encyclopaedic knowledge program with pictures (Doman 1994a). The programs involve constant revision of the material. Furthermore, they are based on the assumption that the brain may be accessed with increased frequency, intensity and duration. Therefore, many brief, spaced in

time, sessions should be carried out (frequency), appropriate printing of letters and dots or pitch and clarity of voice should be used (intensity), and one card per second should be shown (duration). The duration principle is based on the observation that children absorb instantly and do not need to stare and concentrate on a given card.

The most important program in terms of HDM is the encyclopaedic knowledge program. It consists of categories of intelligence representing different divisions of knowledge i.e. biology – 10 different birds, and of programs of intelligence. Each program includes 10 related facts ranging from the simplest to the most complex about a given item e.g. a common crow, providing in this way ‘an ascending magnitude of knowledge within a category’ (Doman: 1994a: 295). Once the cards representing different categories are introduced, the first fact i.e. information of the first magnitude about ten different items e.g. birds, is introduced in one session, the second magnitude in the next session and so on.

As mentioned before, Doron has adopted Doman’s view that language is a set of facts and that early language learning determines the child’s intellectual capacity for all life. In congruence with the encyclopaedic knowledge program, her courses include elements of such divisions of knowledge as biology, human physiology, geography, music, math, and literature, and sets of vocabulary representing encyclopaedic knowledge e.g. names of trees. What is more, Doman’s use of flashcards is a basic HDM procedure, and the lesson plan resembles to some extent the program of intelligence in that different topics are covered in a given lesson to be reviewed and expanded to the next magnitude in another lesson.

Doron also follows Doman’s key principles connected with learning (Doman and Doman: 1994a). Firstly, learning is a reward, pleasure, and privilege and not a punishment, chore or denial. It is also the greatest adventure, fun and game and should be approached as such, as opposed to duty, by both a parent/teacher and a child, which coincides with the view that the more fun, humour and pleasure the more learning takes place. Secondly, sensory, experiential and meaningful learning is advocated. Doman and Doman (1994a) emphasize the need for moving from concrete to abstract and for demonstration and context as opposed to explanation. They further state that new information should be introduced in the familiar context, and related to old information in order to create an interrelated network of knowledge. Thirdly, the child’s natural desire to learn is nurtured by introducing less material than the child would like to see and by introducing new material often. At the same time, drilling on a narrow body of information is avoided since it causes learners to lose attention and interest, and not to await new information. Fourthly, testing very young children is rejected in favour of the belief that the teacher should show trust as opposed to doubt in children and their knowledge since not displaying one’s knowledge does not equal not knowing (Doron: 1994). Testing is believed to introduce unnecessary tension into the learning situation as well as to decrease learning and willingness to learn. Finally, the importance of the parent’s/ teacher’s nurturing attitude towards the child is emphasized together with the safe and friendly learning environment free from visual, auditory and tactile distractions.

3.3. Suzuki’s early education

3.3.1. Suzuki’s philosophy

Shinihi Suzuki, an educator and musician, is the founder of the Talent Education Movement which started in 1945 in Matsumoto, Japan, and which aimed at the musical

training of very young children to a high degree of proficiency on a string instrument or piano.

According to Suzuki's philosophy, humans are determined by their environment in that superior environment creates superior ability or talent whereas inferior environment leads to inferior ability (Suzuki: 1983). In his view, humans are born with a natural ability to learn. Thanks to their life force, they adjust to the environment through the process of physiological conditioning, internalizing various abilities from the environment (Suzuki: 1981). The only difference lies in the speed and sensitivity with which different individuals adapt to the environment (Suzuki: 1983). Human growth, whose ultimate goal is becoming 'a whole, well-rounded human being' (Suzuki: 1983: 37), is explained in terms of a triangle representing the power to absorb the environment which is the greatest in the infancy but ceases at the age of 18 together with the physical development of the brain (Suzuki: 1981). At the same time, an inverted triangle represents self-reflection and judgement, weak at the beginning but growing with age, which are necessary for adults to continue their development.

Suzuki (1996) treats common ability as the ability of the lowest level and maintains that children's ability in any area may be raised to the level of speech if it is fostered by means of the same kind of instruction. The purpose of ability development is to create a highly active and efficient brain, which is achieved by fostering an outstanding ability in a single area e.g. math, language, art, music, dance etc. (Suzuki: 1996) It is important to add that for Suzuki (1996), character is as important as ability in that his talent education aims not only at playing the violin but advancing human nature (Suzuki: 1981).

As far as education is concerned, Suzuki says that 'The foundation of education is to carefully raise children with the ability to be fine human beings without being hindered by their individual characteristics' (Suzuki: 1981: 52). Suzuki Early Childhood Education aims at realizing one's potential by active and reactive participation in the environment which is understood as everything surrounding the child before and after birth.

3.3.2. Suzuki's and Doron's Mother Tongue Approaches

Suzuki developed his method observing how children learn their mother tongue and called it The Mother Tongue Approach. During HD conference in Brzeg in June 2004, Doron admitted that her method primarily developed from the Suzuki Method. Following Suzuki's notion of life-force and ability as life, she defined learning as 'a vital life-force that holds the nature of the world in its hands' and a nurturing teacher as a life-giver (Doron: 2004). With respect to language, Doron says that whereas the Suzuki Method teaches the language of music, HDM teaches the music of language.

Suzuki's method is said to resemble the process of learning the mother tongue in the following ten aspects, all of which are applicable to HDM: expectation of success, early beginning, listening, repetition, review, natural reading, parent teacher, nurturing, social environment, performance.

Suzuki's method is based on the belief that every child can learn when given the opportunity to develop with love and patience (Suzuki 1981). Doron (1993) claims that every child is born with a brain function to learn any language. In both methods, the child's success depends on daily listening to the tape.

Suzuki (1981) observed that children are exposed to their mother tongue from the moment of birth and encouraged by parents to use language from a very young age. Hence,

he believes that the key to the fuller development of human potential is education ‘from age zero’. Doron, on the basis of neurological findings, Doman’s and Suzuki’s work, addresses her method to 2 or even 1 year old children.

Suzuki (1996) claims that children acquire their mother tongue by listening and repetition, the length of silent period being dependent on the amount of daily repeated stimulation in the child’s environment. According to Suzuki (1981), children repeat the sounds they hear, repeat new words they are learning many times, incorporate the words they acquired as an infant into their lexicon and continue to use them while building new skills. Doron (1993) explains that learning the mother tongue children repeatedly hear specific lexical and grammatical items. They are able to comprehend language long before they speak since linguistic performance is always preceded by linguistic competence. Their first words are rewarded by parents with joy and affection, which makes children repeat the words many times. Thus, the cornerstone of both methods, is background hearing, repetition and review. In both methods, learners are to listen to a tape at home twice a day without focusing to familiarize themselves with the new material and to review the old material. In HDM, background hearing allows for passive absorption of the texts, songs and rhymes whose meaning level is taught during a group lesson (Doron: 1993). Doron (2002) notes that while listening, the child’s attention shifts back and forth from playing, drawing etc. to actively joining in with the cassette even before the child understands the meaning of what is heard. According to Doron (1993), texts are heard effortlessly and children are given the opportunity to use the same words and structures repeatedly in an enjoyable and rewarding way. Background hearing is one of the elements which allows for repetition and review in language learning. Doron (2000) underlines the fact that children thrive on repetition, and makes the following comment in this respect: ‘Repetition is a learning skill – repetitive hearing and repetitive saying, while demonstrative praise is the reward’ (Doron: 1993: 120). Analogically to Suzuki’s music repertoire, children’s language repertoire is built by the review process in that old material is reviewed while the new one is added in a step by step fashion. Both methods emphasize the importance of correct daily practice, the difference lying in Suzuki’s emphasis on learning as formation of correct habits.

In line with the fact that children first learn to speak and then to read, Suzuki’s learners receive a lot of memory training to play music without notations, and learn to read music around the age of 6 (Suzuki: 1981). HD learners proceed through 5 levels of spoken English and 2 levels with all skills integrated, following a natural order of language skills i.e. listening, speaking, reading and writing.

Suzuki’s triangle shows equal importance of the learner, the parent and the teacher. Both in Suzuki’s and Doron’s methods the parent assumes the role of the home teacher who not only attends the child’s lessons but directs practice at home (Suzuki: 1981). Parental involvement ensures children’s greater interest and faster progress. The real teacher is the musician recorded on the tape for Suzuki’s learners and Doron herself for HD learners. In the first case, learners are believed to internalize the sensitivity of a famous musician whereas in the second case, the native-speaker’s knowledge of English. Suzuki or the class teacher is only the learners’ helper or guide as his/her role is to help the learners in their lessons with a famous musician or Doron, respectively.

One of the roles of the teacher and parent is to establish a friendly learning environment for the child to be nurtured with love, support, enthusiasm, skill and care in

the spirit of fun, co-operation and lack of stress. Hence, the elements like interest, fun, enjoyment, the right attitude and motivation become vital. Just like in case of children's efforts to speak, all their efforts to learn should be welcomed with enthusiasm and joy. Positive reinforcement i.e. praising and encouraging learners at each step of a skill, is assumed to strengthen their incentive. Additionally, the social environment is the same as in learning the first language since both Suzuki's and Doron's learners learn both within family and outside home. Learners are also said to learn from one another in flexible age groups.

Parallel to the fact that parents proudly display their child's linguistic abilities, Suzuki's learners perform a lot in group lessons and recitals. HD learners perform in front of their parents during their lessons or during a review lesson summarising the course.

4. Educational Kinesiology

Educational Kinesiology (Edu-K) was created by Dr. Paul E. Dennison and his wife Gail E. Denison on the basis of sensory-motor training, applied kinesiology, and behavioural optometry (Hannaford: 1995). It is the study and application of natural movement experiences (kinesiology) to enhance learning. Edu-K is recognized as an innovative whole-person approach to education which emphasizes whole-brain learning, learners' unique potential, individual differences and unique learning styles, as well as safety, trust, and freedom to learn.

Edu-K recognizes that every individual possesses innate learning potential which is made available through movement patterns releasing physical, mental and emotional blocks in learning (Dennison and Dennison: 1994). The blocks are said to occur when the body is tense and information cannot flow freely among functional centres located throughout the brain and sensory motor system. In contrast to traditional assumption that learning is a purely mental activity, Edu-K emphasizes visual, auditory, motor and postural mechanics or physical components of learning and aims at integrating learning into the physiology. Dennison and Dennison (1987) believe that learning difficulties and behaviour problems are due to deficits in physical or perceptual abilities.

Edu-K is based on the brain functioning. The right hemisphere, called the reflex or gestalt brain, and the left hemisphere, called the 'try' or analytic brain, are connected by the corpus callosum or 'the academic brain', which constitutes what Dennison and Dennison (1987) call one's internal midline. Ideally, this part of the brain should be developed in infancy due to creeping and crawling which facilitate brain integration. The midline is defined as 'the line which separates one visual field and hemispheric awareness from the other when there is incomplete integration', and the midfield as 'the area where one visual and hemispheric field overlaps the other for integrated learning' (Dennison and Dennison: 1987:79). For the effective learning to take place, the midline has to be crossed, allowing for the integration of the two hemispheres. Although everyone crosses the midline to some extent, it still constitutes a bridge or barrier for learning depending on one's learning experiences. The most important reason for having a midline barrier is homolaterality defined as 'the involuntary choice to access only one cerebral hemisphere at any given moment, thus blocking integrated thought and movement' (Dennison and Dennison: 1987:79). It is important to add that homolaterality may result from childhood experiences.

Thus, the aim of Edu-K is the achievement of brain integration defined as ‘the lifelong process of realizing one’s physical, mental, and spiritual potential, the first step being the simultaneous activation of both cerebral hemispheres’ (Dennison and Dennison: 1987: 79).

The brain should be integrated in three dimensions, namely left and right parts (laterality), back and front parts (focusing), and top and bottom parts (centring). Laterality is vital for reading, writing, communication, co-ordination, and simultaneous moving and thinking. Focusing is important for comprehension, the ability to find meaning, and the ability to experience details within their context. Centring is fundamental for organization, grounding, feeling and expressing emotions, a sense of personal space, and responding rationally.

Edu-K aims at brain integration by repatterning procedures and brain gym activities. As it has already been said, Dennison updated conventional cross-patterning movements developed by Doman and Delacato. In 1981 he coined the term repatterning which means ‘a return to the natural, integrated pattern imprinted within the nervous system during normal development’ (Hannaford: 1995: 130). Dennison Laterality Repatterning is a procedure applied to diagnose an individual as heterolateral or homolateral and in case of the latter to establish the preference for bilateral processing by helping the learner to cross the midline (Denison and Denison: 1987). The procedure makes use of the muscle checking technique and a series of Edu-K activities. Brain gym activities are used for all age groups in different areas e.g. business, sport, art and in the classroom. In terms of the three brain dimensions, brain gym activities were created to stimulate (laterality), release (focusing) and relax (centring) learners in specific learning situations and so to interconnect the brain (Denison and Denison: 1994). They are said to bring about actual physical changes in the brain since they stimulate the flow of information within the brain and sensory system.

Research shows that they enhance learning and memory, increase self-confidence, self-esteem, motivation and ability to cope with stress, improve vision, listening, self-expression, and coordination as well as attitude, attention, discipline, test and homework performance.

Doron (2001) defines Edu-K as a ‘process for re-educating the mind/ body system for accomplishing any skill or function with greater ease and efficiency’. In HDM, brain gym activities are called brain jogs and are connected to language use, which means that language chunks are introduced on the basis of physical activity. Physical activity is said to encode new learning in the motor memory and promote the connections between right and left hemisphere thus leading to whole-brain learning. The activities are used to practise grammatical structures, vocabulary and language expressions. It is worth adding that brain jogs are also used in Doron’s early math program called Mathjogs.

5. The evaluation of the approach underlying the Helen Doron Method

The theoretical consideration underlying HDM might raise some doubts. Firstly, it has to be said that the critical period hypothesis has become a very controversial issue. Research into the influence of age on SLA, as summarized for instance by Ellis (1995), shows that age does not influence the route of SLA, the only exception might be phonology. It also does not affect the rate of SLA since children have been shown to learn at

a slower tempo than teenagers and adults. More importantly, however it has been shown that the starting age is not the only factor determining the achievement of native-like proficiency in the target language since many studies have shown that some adults are able to obtain such proficiency even in terms of pronunciation. Therefore, many researchers have adopted the view of SLA as a complex process affected not merely by age but as interplay of cognitive, social and affective factors.

Secondly, Doron's (2000) view on language learning appears to be controversial since the prevailing belief is that language is acquired through interaction with other people, with language acquisition device, and not only the need to communicate, being inborn. Furthermore, Suzuki's ten characteristics of the mother tongue approach applied to HDM are rather intuitive and Doron's claims not completely precise. Whereas Doron (1993) states that language competence always precedes performance, Brown (2000) points out that linguistic competence has at least four modes related to speaking, listening, reading and writing, and that it is useful to distinguish production competence and comprehension competence since research shows that production might be superior to comprehension in that children are able to produce some aspects of language they do not understand. Furthermore, the emphasis on repetition and practice may be only partially supported since the two concepts account only for the very early and routine aspects of first and second language acquisition. Brown distinguishes between surface-structure imitation, where attention is directed to the phonological level, and deep-structure imitation, where the focus is on the semantic level. He argues that surface-structure imitation is common only in the earliest stages of first language acquisition and that generally children as opposed to adults are good at imitating the deep-structure since they approach language as a tool for meaningful communication. It has to be noted however, that HDM does not implement any rote practice techniques. As far as the role of practice is concerned, Brown (2000) says that practice should be understood in terms of frequency of both hearing and producing language items. He points out that on the one hand forms frequently appearing in the input are acquired first, and on the other that forms important in terms of deep structure are acquired irrespectively of the frequency. This means that it is not merely the frequency of stimuli that is vital to language acquisition but the frequency of the meaningful items in the input. In SLA, it means that contextualized and meaningful communication is more important to learn a given item than the frequency of stimuli and the number of times a given form was practiced. However, it has to be noticed that in spite of the fact that Doman, Suzuki and Doron emphasize the frequency of stimuli and the amount of practice, HDM stresses contextualized communicative language use.

Thirdly, Doron points out that HDM belongs to a Communicative Competence Model but does not specify any particular model, whether by Hymes (1972), Canale and Swain (1980) or Bachman (1990). It is important to notice that language syllabus for children, no matter how extensive, is relatively restricted and as such fairly difficult to analyze in terms of communicative competence models. At the same time, it has to be noted that HDM relies on context, situation and information gap though the majority of activities are not typical information gap activities. In terms of Scrivener's (1996) ARC model, language in HDM may be described as Restricted rather than Authentic Use. However, such language is most proper and natural in case of young learners whose language resources are indeed restricted.

Fourthly, it has to be said that HDM differs substantially from immersion systems used in Canada for English speaking children learning French. Although background hearing

blurs the boundary between foreign and second language acquisition, it is used for passive absorption of language and is far from the process of negotiating meaning in an interaction with significant others. Yet, it has to be said that a lot of negotiation of meaning takes place in the classroom where only the target language is used.

Finally, as it has already been pointed out Doman's work has been equally praised and criticised. On the one hand, Delacato's and Doman's reading method based on brain integration was a breakthrough and their work on brain integration was continued by the Dennisons, on the other his therapy with brain-injured children has been rejected by some pediatricians who in addition argued that there was no evidence supporting the thesis that his early programs lead to intelligence growth.

Summing up, the approach to HDM appears to be an ingenious compilation of theories from a variety of areas such as multiplying intelligence of healthy and brain-injured children, musical training of playing the violin, humanistic education, Suggestology which underlines Suggestopedia, and Educational Kinesiology. It is worth noting however that the method itself is generally recognized by children, parents and teachers as a success and that research into this area may bring some promising results.

Bibliography

- Bachman, L.F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. New York: OUP.
- Brown, H.D. (2000): *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Pearson Education.
- Canale, M. / Swain, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *W: Applied Linguistics* 1(1), str. 1–47.
- Dennison, P.E. / Dennison, G.E. (1987): *Edu-K for Kids*. Edu-Kinesthetics, Inc. Ventura, CA, USA.
- Dennison, P.E. / Dennison, G.E. (1994): *Brain Gym. Teacher's Edition Revised*. Edu-Kinesthetics, Inc. Ventura, CA, USA.
- Doman, G. (1994a): *How to Give Your Child Encyclopaedic Knowledge?* United States: Avery. Better Baby Press.
- Doman, G. (1994b): *What to Do with Your Brain-Damaged Child?* United States: Avery. Better Baby Press.
- Doman, G. / Doman, J. (1994a): *How to Multiply Your Baby's Intelligence? More Gentle Revolution*. United States: Avery. Better Baby Press.
- Doman, G. / Doman, J. (1994b): *How to Teach Your Baby Math?* United States: Avery. Better Baby Press.
- Doman, G. / Doman, J. (2002): *How to Teach Your Baby to Read?* United States: Avery. Better Baby Press.
- Doron, H. (1993): Teaching English to infants and primary schoolchildren in Israel – A special project. *W: Educational Media International* 3, str. 119–123.
- Doron, H. (1994): *Continual Assessment*. W: *English for All Children. A Teaching Guide*. The Israeli Early Development Centre.
- Doron, H. (2000): *Becoming Better Teachers by Understanding Neurolinguistics and Brain Functioning*. Annual Conference 2000 and S.E.A.L. Conference 2001. www.helendoron.com

- Doron, H. (2001): Rationale. W: Paul Ward and the Treasure. A Teaching Guide. The Israeli Early Development Centre, str. 1–11.
- Doron, H. (2002): Rationale. English for All Children. A Teaching Guide. The Israeli Early Development Centre, str. 1–11.
- Doron, H. (2003): Does repeated listening to a Foreign Language create two separate phonological systems in monolingual 2-year-old? S. Armon-Lotem. Language Acquisition in Special Circumstances. Annual Conference 2003 in Katowice. www.helendoron.com
- Ellis, R. (1995): The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Fatham, A. (1975): The relationship between age and second language productive ability. W: Language Learning 25, str. 245–253.
- Gardner, R.C. (1985): Social Psychology and Second Language Learning: the Role of Attitudes and Motivation. London: Edward Arnold.
- Genesse, F. (1989): Early bilingual development: One language or two? W: Journal of Child Language 16, str. 161–180.
- Hannaford, C. (1995): Smart moves. Why Learning Is Not All In Your Head. Great Ocean Publishers.
- Horwitz, E.K./ Horwitz, M./ and Cope, J. (1986): Foreign language classroom anxiety. W: Modern Language Journal 70, str. 125–132.
- Hymes, D. (1972): On communicative competence. W: Pride, J. B./ Holmes, J. (red.): Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin. str. 269–293.
- Johnson, L. / Newport, E. (1989): Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. W: Cognitive Psychology 21, str. 60–99.
- Legutke, M. / Thomas, H. (1991): Process and Experience in the Language Classroom. New York: Longman.
- Montessori, M. (1964): The Montessori Method. New York: Schocken Books.
- Novella, S. (1996): Psychomotor patterning. W: The Connecticut Skeptic 1, str. 6.
- Paradis, J. (2001): Do bilingual two-year-olds have separate phonological systems. W: International Journal of Bilingualism 5(1), str. 19–38.
- Scrivener, J. (1996): ARC: a descriptive model for classroom work on language. W: Willis, D./ Willis, J. (red.): Challenge and Change in Language Teaching. Macmillan. Heinemann.
- Spolsky, B. (1989): Condition for Second Language Learning. Oxford: Oxford University Press.
- Suzuki, S. (1981): Ability Development from Age Zero. Summy-Birchard Inc.
- Suzuki, S. (1983): Nurtured by Love: The Classic Approach to Talent Education. Summy-Birchard Inc.
- Suzuki, S. (1996): Young Children's Talent Education and Its Method. Summy-Birchard Inc.
- Swain, M. (1981): Time and timing in bilingual education. W: Language Learning 31, str. 1–16.

II

Literatura

Anna Cholewa-Purgał

Cathartic dimension of fantasy in the works of J.R.R. Tolkien, C.S. Lewis and Ursula Le Guin

Streszczenie

Niniejszy artykuł podejmuje próbę interpretacji pojęcia *katharsis*, stworzonego przez Arystotelesa i wywodzącego się z tragedii greckiej, w paradygmacie literatury fantasy autorstwa J.R.R. Tolkiena, C.S. Lewisa oraz U. Le Guin. Główną tezą artykułu jest katartryczna wymowa nieodzownego według Tolkiena elementu *fantasy*, którym jest *eucaastrophe* – nieoczekiwane pozytywne rozstrzygnięcie napięcia budowanego przez kumulowanie perypetii bohaterów. Budując nadzieję i pociechę, *katharsis* poprzez *eucaastrophe* zdaje się oczyszczać emocje i posiadać wymiar terapeutyczny.

Summary

This paper attempts to view the notion of catharsis, propounded by Aristotle in reference to the ancient Greek tragedy, in the context of modern fantasy literature, exemplified by the works of J.R.R. Tolkien, C.S. Lewis and U. Le Guin. The main thesis of the paper is the cathartic nature of *eucaastrophe*, recognized by Tolkien as a landmark of fantasy, and defined as an unpredictable sudden turn of events alleviating tension and sorrow accumulated in the *peripeteiai* of the protagonists. Rendering hope and consolation, *catharsis* through *eucaastrophe* seems to have purgatory and therapeutic properties.

Spis treści

1. Wstęp: *katharsis* w ujęciu Arystotelesa
2. Ewolucja konceptu *katharsis*: przykłady nowożytnych interpretacji *katharsis*
3. Elementy katartryczne w literaturze *fantasy*
4. *Katharsis* poprzez Tolkienowskie pojęcie *eucaastrophe* w literaturze *fantasy*
5. Terapeutyczne i katartryczne właściwości literatury *fantasy* autorstwa J.R.R. Tolkien'a, C.S. Lewisa i Ursuli Le Guin
6. Wnioski

Contents

1. Introduction: Aristotle's concept of catharsis
2. Evolution of the concept: some examples of modern interpretations of catharsis
3. Cathartic elements of fantasy literature
4. Catharsis through Tolkien's notion of *eucaastrophe* in fantasy literature
5. Therapeutic and cathartic properties of fantasy works by J.R.R. Tolkien, C.S. Lewis and Ursula Le Guin
6. Conclusions

1. Introduction

Before attempting to view catharsis in the light of fantasy literature, it seems crucial to recall the original Aristotelian concept of catharsis and some stages of its development across the centuries towards modern interpretations.

As a literary and aesthetic notion propounded by Aristotle (384–322 BC), catharsis designates the effects of tragedy on its spectators involving emotional and spiritual purgation, purification and clarification, triggered by the experience of pity and fear. Aristotle's *Poetics*, chapter 6, contains the much-debated catharsis phrase, quoted below after Theodore Buckley's translation:

Tragedy is, then, an imitation of a worthy or illustrious and perfect action possessing magnitude, in pleasing language, using separately species of imitation in its parts, by men acting, and not through narration, through pity and fear effecting in catharsis that is purification from such like passions (10–11).

Being a complex emotional and intellectual encounter with one's self, catharsis entails an experience of the sublime and a cleansing of grueling emotions. The spectators pity the tragic hero or heroine and in fear of sharing the same *hamartia* (a tragic flaw) and *hubris* (excessive pride), they struggle with that overwhelming experience, which leads to the release of the emotional tension and to the refreshment of the spirit.

Aristotle's notion of catharsis has been ever since a subject of an on-going debate among philosophers, critics, writers, artists, anthropologists, aestheticians, and also psychoanalysts and psychologists. Each age understands it differently and gives it certain connotations, however despite the unremitting validity of the concept there have been relatively few systematic and comprehensive studies of catharsis and of its interpretation across centuries. In order to attempt at reflecting catharsis in modern fantasy literature it seems vital to view the development of the concept throughout the history of literature, philosophy and art, whose most remarkable milestones are indicated below.

2. Evolution of the concept: some examples of modern interpretations of catharsis

One of the first pioneering studies of catharsis incorporated into the history of the sublime and sublimity is an 18th century's work of Samuel Monk's, followed by Eric Auerbach's study of mimesis, originating in Aristotle's understanding of imitation. At the end of the same century catharsis receives more prominent recognition in the Hegelian dialectic, interpreted within Hegel's three axes of a thesis, antithesis and synthesis as a universal and not merely aesthetic phenomenon. The next cornerstone is the contribution of Jakob Bernays of the second half of the 19th century. Bernays recognizes a therapeutic dimension of catharsis and associates it with a 'homeopathic cure' by means of which we 'universalize our emotions' (Abdulla: 1985:45).

Furthermore, in the 20th century Ernst Cassirer (1874–1945) in his seminal work *Sprache und Mythos* perceives catharsis as a universal phenomenon involving not only spectators but also readers, inducing the state of rest and peace to their aroused contradictory emotions. According to Cassirer, who stretches the effect of catharsis from

the theatre audience to the readers, a cathartic response begins with an emotive stimulation and ends with cognition and reconciliation of emotions, so that it combines emotional excitation and intellectual understanding. Cassirer distinguishes seven stages of catharsis and coins a term of ideation, which is thinking on the part of the spectator, and which ends with an understanding of what happened on the stage. This understating could be 'moral, metaphysical or psychological, depending on the spectator's individual character' (Abdulla: 1985:38). In 1909 Ingram Bywater explores this theory even further, presenting a medical metaphor of catharsis understood as a relief of pent-up emotions and as a healing therapy.

Next, catharsis becomes a major axis in Freud's psychoanalytical theory and practice. Freud transfers 'the cathartic experience of drama' to several other forms of what he calls 'creative writing', such as epic poetry (Abdulla: 1985:32). Freud's contribution to the development of catharsis has been unmatched in the history of aesthetics, as he moves it from the realm of aesthetics to therapeutics, from a literary effect to psychology, from the audience of a tragedy to a reader and a patient in psychotherapy. What is more, Freud indicates the connection between catharsis and identification, as well as between catharsis and self-expression in therapy. Even though in his declining years he turns towards free expression and abreaction, his view on catharsis remains the gist of all post-Freudian psychodynamic therapeutic schools. One of his noteworthy treatises on psychotherapeutic catharsis is *Psychopathic Characters on the Stage* of 1905.

Catharsis in psychotherapy, as introduced by Freud, is a release of energy, through the breaking of psychological bonds; a release of disquieting, disruptive feelings in an experiential process. After Freud's death in 1939 there are a few more influential insights into the nature of catharsis in literature and therapy, proposed by Sandor Ferenczi, A.A. Brill, Jacob Levy Moreno, Kenneth Burke and Northrop Frye among others. Sandor Ferenczi, (1873–1933), a Hungarian psychotherapist, develops a concept of neocatharsis, that is an 'active catharsis', applied to adults, which requires the therapist's identification with an infantile side of the patient, and entails a transfer of the therapeutic course to their infantile mentality (430). A.A. Brill, a translator of many works of Freud, introduces two distinct types of catharsis: emotional and mental purifying release, corresponding to Cassirer's two stages of emotional and intellectual cleansing.

A further groundbreaking interpretation of catharsis being a cornerstone of modern psychotherapy comes from the clinical experience of Jacob Levy Moreno, the inventor of the theatre of spontaneity and the creator of psychodrama. Moreno regards the Greek tragedy as a therapeutic device integral to the daily life of ancient Greeks, providing a natural channel of communication, emotional release, abreaction and purgation. Developed from the Spontaneity Theatre, Moreno's psychodrama is designed to compensate for the loss of the opportunity to exercise that atavistic tendency towards self-expression and cleansing by giving a full vent to fear, anger, pity, anxiety and other disturbing emotions. The main techniques applied in psychodrama and borrowed from ancient tragedy include role reversal, soliloquy, the mirror and the double, exercised within a therapy group. The two prerequisites to Moreno's psychodramatic therapy are creativity and spontaneity.

Another prominent figure of the 20th century engaged in the on-going discussion on catharsis is Kenneth Burke. He emphasizes a universal significance of catharsis, arguing that 'it is not simply a literary term but a concept that involves the reader, the critic, the

society and man's overall concern with symbols' (Abdulla: 1985: 21). An important novelty introduced by Burke is to explain catharsis through love, not through pity and fear, and to seek its religious connotations. 'Tragic catharsis through pity and fear operates as a substitute for catharsis through love. One's state of identification or communion with the object of one's pity is nearly like the kind of identification or communion one feels for a loved object,' Burke claims (Abdulla: 1985:113). In addition, Burke employs two other notions to pinpoint the archetypal and atavistic dimension of catharsis. These are 'vicariousness' and 'victimage', resulting from the suffering of the hero or heroine and from identification with their *hamartia* or the tragic flaw. Four theses propounded by Burke, which are essential to the therapeutic understanding of catharsis and to its transcription from drama onto the grounds of epic fantasy, and which could be viewed as a synopsis of the thoughts and discoveries of other philosophers and psychologists are:

1. 'catharsis can be related not only to drama, theatre and spectators but also to a poet, the audience or to the critic;
2. catharsis has a therapeutic effect, and a vital social and aesthetic function;
3. catharsis is an action and a symbol-laden acclimatization;
4. catharsis is inseparably combined with concepts such as: uncleanness, purgation, victimage, mortification, transcendence and communication' (qtd. in Abdulla: 1985: 69).

Cathartic experience, inscribed into non-dramatic literary genres, especially into poetry, has also been endorsed by T.S. Eliot, and viewed as an antidote to the 'dissociation of sensibility', that is a rift between thought and feeling (Abdulla: 1985: 90).

Furthermore, American structuralists with Northrop Frye in the lead, take a stand on catharsis. In his work 'The Anatomy of Criticism' of 1957, Frye studies the phenomenon of catharsis and concludes that 'catharsis leads to the feeling of exuberance, so that the person envisions change, creation and sublimity' (Abdulla: 1985: 92).

3. Cathartic elements of fantasy literature

The above rough outline of the development of scholarship on catharsis shows its indebtedness to the ancient drama roots of catharsis, yet at the same time it points towards a more universal interpretation of catharsis, embodied in all other 'creative writings', as Freud christens them. Moreover, the Aristotelian key traumas of fear and pity are enriched in an experience of cathartic love and empathy, which produces a synergy effect of profound purgation. Assuming that one of the most creative genres of literature is fantasy, it seems that drawing a parallel between the therapeutic power of drama and that of fantasy is viable and justifiable. In this paper fantasy is understood in terms of 'high fantasy' as defined and explicated by J.R.R. Tolkien:

Fantasy is an equivalent of Imagination combined with the notions of "unreality", (that is unlikeness to the Primary World) and of freedom from the domination of the fantastic. (...) Fantasy is not a lower but a higher form of Art, indeed the most nearly pure form, and so (when achieved) the most potent ('On Fairy Stories': 139).

A fairy story [Tolkien adds,] is one that touches or uses *Faërie*, whatever its purpose may be: satire, adventure, morality, and fantasy. *Faërie* itself may perhaps most clearly be translated by Magic – but it is magic of a peculiar mood and power, at the

furthest pole from the vulgar devices of the laborious, scientific, magician. There is one proviso: if there is any satire present in the tale, one thing must not be made fun of, the magic itself. That must in that story be taken seriously, neither laughed at nor explained away ('On Fairy Stories': 122).

Having pinpointed the notions of catharsis and fantasy before reflecting a therapeutic use of catharsis in fantasy, it appears necessary to trace some psychological similarities between drama and fantasy, which can validate the projection of Aristotelian concept of purgation on the fairy realm. Drama is a perfectly natural ground for catharsis, since it rests upon the so called 'as if' reality, which is a lifelike quality of what is taking place on stage. In his *Biographia Literaria*, chapter 14, of 1817, Samuel Taylor Coleridge claims that theatre functions according to the principle of the 'willing suspension of disbelief' (qtd. in *The Oxford...*: 652). 'We should be willing to believe in another, less immediate reality than ours, communicated to us by imaginative involvement in the happenings on stage,' he writes. (qtd. in *The Oxford...*: 652) 'That willing suspension of disbelief' is to Coleridge the *sine que non* of theatre, its basic prerequisite and fundament. It conditions genuine ideation, that is understanding of the hero's or heroine's actions, as well as identification, empathy and finally catharsis.

'Suspension of disbelief' is also a landmark in Tolkien's interpretation of fantasy. Tolkien refers to Coleridge's concept, yet departs from its meaning. He believes that fantasy world is a little 'subcreation', a little Secondary World created by the writer recalling the greatest act of genesis of the Primary World created by God ('On Fairy Stories': 131). To Tolkien, 'fantasy is the reality which, when genuinely understood and accepted, is enchantment rather than suspended or stifled disbelief' ('On Fairy Stories': 132). Within its boundaries, it is therefore an authentic 'as if' reality, which does not require a disarmament of rational disbelief and hostility. In Tolkien's view, the imaginary world of fantasy is in a way elevated to an in-depth experience superior to a mere 'suspension of disbelief'.

The psychological belief in the reality of the Secondary World embracing drama and fantasy alike facilitates the feeling of safety, which in turn 'urges us to leap the gap between fiction and reality' (Duggan and Grainger: 1997:47). Certainly, the transition from the immediate reality into the secure world of imagination is not a leap in the dark, but rather a step towards an inner reality, which resembles the Kierkegaardian leap of faith, if one may employ the philosopher's concept. The realm of Faërie, which is as ancient as the language, is, similarly to archetypal drama, 'the world that makes us real – our home, our setting which we inherit psychologically, often despised by intellectuals,' Duggan and Grainger claim (22). 'In the shared world of imagination, the "as if" principle of archetypal and atavistic psychology achieves epistemological value as a way of approaching human truths; moreover, 'the imaginative personification of archetypal images is encounter rather than escape' (Duggan and Grainger: 1997: 22). This encounter, which leads to catharsis in both drama and fantasy, 'makes the feelings which were previously unmanageable become manageable, that is acknowledged and lived through' (Duggan and Grainger: 1997: 42).

What is more, similarly to the theatre, fantasy can be viewed as a 'metaphor within a metaphor' projected in one's imagination, a metaphor in which 'play, safety and adventure take place within a specially structured framework' (Duggan and Grainger: 1997: 47). Both theatre and fantasy as 'Secondary Worlds' offer an alternative to reality and provide a safe environment for the expression and experience of one's distinct identity. The development of identity and self-consciousness depends on the discovery of negative

emotions of guilt and fear, on their experience and purification. Furthermore, some psychologists and dramatherapists argue that 'drama originates in reciprocal fantasy, in sharing our fantasies with other people, involving them in our inventions, and becoming involved in theirs' (Duggan and Grainger: 1997: 14). Interestingly enough, Tolkien calls fantasy a 'Faërian Drama', which echoes and accentuates the peculiar aesthetic and psychological correlation between the two realms ('On Fairy Stories': 142).

4. Catharsis through Tolkien's notion of eucatastrophe in fantasy literature

These are only a few similarities that could be traced when viewing drama and fantasy from a quasi-therapeutic perspective. The convergence point of both seems to be catharsis: a tragic one in drama, which results in a catastrophe and a failure of the protagonist; and a joyous one in fantasy, christened by Tolkien a 'eucatastrophe' – a Happy Ending which brings consolation and hope. 'Tragedy is the true form of Drama, its highest function,' says Tolkien, 'but the opposite is true of Fairy-story. Since we do not appear to possess a word that expresses this opposite – I will call it Eucatastrophe. The eucatastrophic tale is the true form of fairy-tale, and its highest function' ('On Fairy Stories': 153). According to Tolkien, eucatastrophe is a landmark of a genuine fairy tale and fantasy. The purgation it brings is combined with consolation, relief and joy, as it is a 'good catastrophe,' accompanied by a 'sudden joyous turn' of the plot ('On Fairy Stories': 154). Catharsis in drama, on the other hand, springs from a 'dyscatastrophe', whose source is sorrow and pity ('On Fairy Stories': 155). The joyous eucatastrophe has, therefore, even more powerful therapeutic properties. It equally affects the writer or the teller of fantasy stories, as well as the listener and the reader.

As a therapeutic device, catharsis is a corrective emotional experience in which we pass from the liminal, that is a transitory state of neurosis, confusion, chaos and discomfort, to imaginative identification with another self. This gives us an opportunity to 're-live occasions in our personal histories when we are unable to allow ourselves to react emotionally in the right way' (Duggan and Grainger: 1997: 79). 'Catharsis is the healing release of the self towards another,' Duggan and Grainger add, 'always a kind of negotiation between opposing forces' (79). Identification with somebody else, their thinking and feeling, as explored by psychologists and psychotherapists, is a 'fundamental transfer of personality', via which the analyst of the story becomes the character of the story' (Duggan and Grainger 108).

This identification with another self, that is a drama or fantasy character, may only happen in the Secondary World, separated from the harsh and callous reality by the threshold of imagination. Fantasy world seems, therefore, to provide a perfect setting of safety and archetypal familiarity for a neurotic personality of modern times, which is fraught with fear and hopelessness. Karen Horney, 1885–1952, one of the most influential psychotherapists of the post-Freudian school, defines the 20th century's man as a 'neurotic personality of modern time', and in her book entitled likewise she writes extensively on the neurotic needs and desires, and their therapeutic techniques¹. Therapy must take place in

¹ Horney, Karen. *The Neurotic Personality of Our Time*. New York: W.W. Norton & Co., 1937.

the secure realm of man's imagination and inner world. This truth is expressed in Miller Mair's 'Poetics of Experience':

Without safety or daring or trust
It is not possible for me to go out into the open
Unless the boundaries of my space are well-guarded,
(qtd. in Duggan and Grainger: 1997: 140).

Catharsis through eucatastrophe is therefore conditioned by the separateness and security of the secondary subcreation, that is fantasy, an imaginary world that is genuine in its own realm and acts as a benevolent remedy for the aches of the immediate reality. Taking this approach, one can view catharsis as an ultimate test to tragedy and fantasy, a test to their authenticity, universality and depth. In Tolkien's view catharsis is brought by 'a sudden miraculous grace' and constitutes 'the mark of a good fairy-story of the higher or more complete kind that can give to child or man that hears it (...) a catch of breath, a beat, a lifting of the heart, near to (or indeed accompanied by) tears, as keen as that given by any form of literary art, and having a peculiar quality' ('On Fairy Stories': 136). Tolkien frames his remarkable therapeutic vision of fantasy within three axes: Escape, Recovery and Consolation, all crowned with a joyous eucatastrophe. To him, the primary and the unsurpassed instance of Eucatastrophe is the Christian Evangelium of Christ's Resurrection, which has brought purgation, hope and salvation to mankind. Art, literature and fantasy in particular, have been somehow predestined to facilitate catharsis of individuals at the secondary, personalised level. In this respect a sudden turn of eucatastrophic catharsis might even appear more therapeutic than the cathartic catastrophe of sorrow and affliction.

When using the language of psychotherapy, it seems noteworthy to juxtapose catharsis with cathexis, the former signifying a release of energy through breaking of psychological bonds within one's identity, the latter referring to the channeling of emotions and bonds within some structures. In short, catharsis entails the release of emotions and breaking of bonds, whereas cathexis means creating connections and concentrating on a given person or object. Catharsis in fantasy could be compared to a rebuilding therapy, an eclectic method that draws largely on Carl Roger's humanistic approach. Cathexis in fantasy means concentration and retention of attention and emotions on the Secondary World of imagination, since its alternative reality directs and channels the disruptive feelings, provides the wiring for their release and discharge, and alleviates them with love and hope. In the realm of fantasy cathexis seems to function as a mechanism creating passages to channel traumatic emotions, account for them and to correct them by means of firm structures of self-identity based on the good.

5. Therapeutic and cathartic properties of fantasy works by J.R.R. Tolkien, C.S. Lewis and Ursula Le Guin

Considering the above thesis that attributes a cathartic power to fantasy, one may view its therapeutic properties in the works of the two Inklings, J. R. R. Tolkien and Clive Staples Lewis. Since the third Inklings, Charles Williams, wrote poetry and prose that do not generally belong to the fantasy genre, his works are not discussed in this paper. A leading

exponent of the universal import of fantasy, an author of fairy tales for children (*The Hobbit*, 1937), and a pioneer of 'adult fantasy' (*The Lord of the Rings*, 1954–55), Tolkien created a fantasy world rich in psychological insights into man's morality and emotions. Lewis's fantasy tales, very different from Tolkien's, share the same concern with morality but they present the experience of fear, pity, betrayal and evil, in an archetypal lucid and clear prose. Lewis draws closely on the Christian myth and employs it within transparent frames of allegory. His *Narnian Chronicles* (1950–1956) meant for children yet addressed as a parable to adults as well, perfectly exemplify tales of catharsis through eucatastrophe. The primary cathartic eucatastrophe of the Narnian tales is the moment of turning from death to resurrection of Aslan, the leonine symbol of Christ, defeating the evil power of the White Witch in the second part of the Chronicles, *The Lion, the Witch and the Wardrobe*. A profoundly cathartic experience is also forgiveness granted by Aslan to the treacherous Edmund who in the end regrets his betrayal and repents. On a larger scale, the Lewisian series of the Narnian chronicles offers a large eucatastrophic catharsis, in which the trauma of fear, pain, hopelessness, dismay and overwhelming evil is alleviated by the invincible good, which delivers peace, hope and bliss to the suffering and the confounded. This ultimate victory of the good rewards the children, 'sons of Adam and daughters of Eve', who faithfully stand by Narnia, with a transition to the 'tertiary world of creation', the unsullied realm of God's love.

Tolkien's fantasy world is also woven of the profoundly therapeutic fabric, but unlike the Lewisian subcreation, it is not overtly religious or allegorical, even though it originates in Tolkien's deeply rooted Christian and Catholic faith. A paragon of a eucatastrophe in *The Hobbit* is the arrival of the Eagles who rescue Bilbo Baggins's team encircled by a pack of the Wargs, the bloodthirsty evil wolves 'from over the edge of the Wild' ('The Hobbit' 95). The main cathartic leitmotif pervading throughout Tolkien's saga of the Middle Earth is the theme of the ring, the symbol of the evil that must return to the primordial fire in order to be destroyed. Eradication of the ring discharges many psychologically detrimental and undesirable emotions, and since it is completed thanks to the purifying power of fire, it guarantees a happy ending and a firm hope for a better future. Some critics claim that Tolkien theologises the significance of the consolation and the happy ending, which to him is 'a far-off gleam or an echo of evangelium in the real, Primary Creation' (Urang 111).

Undoubtedly, the cathartic eucatastrophe of the Inklings sheds some light of the primary purgation and hope offered by Christ to man. Despite the fact that in *The Lord of the Rings* there are no references to Christian faith apart from its 'providential ordering and eschatological crisis,' and that the tale has been partly 're-paganized', its roots are embedded in the Christian myth of a struggle between the good and evil, between life and death, ending in a purifying victory of the good (Urang: 1979: 120). In Lewis's fantasy world, the primary appeal to imagination is through allegory. His plot is only a net, whereby to catch something else, to catch a glimpse of the Primary creation, of the good and of redemption, offering peace of soul and mind.

All in all, cathartic eucatastrophies designed in the fantasy tales by the Inklings make their Faërie realms 'unflaggingly optimistic', whether its Lewis's Christian allegorical realm or Tolkien's heroic world (Moorman: 1979: 44). Based on the palimpsest of an atavistic myth, fantasy works of the Inklings disarm the readers of their commonplace inattention and disbelief, and prove paradoxically that 'unreality becomes the best road to reality,' and the best path towards self-identity and peace with oneself (Kilby: 1979: 76).

Emphasising the dimension of Tolkien's fantasy, which could be identified as profoundly anthropological and therapeutic, W.H. Auden wrote that *The Lord of the Rings* 'holds up the mirror to the only nature we know, our own' (qtd. in Kilby: 1979: 75). Reading fantasy tales appears, therefore, to be an exploration of inner experience and an interiorised play staged in man's emotional theatre of spontaneity as the psychodrama of pity, fear, hopelessness, purgation, hope and love. Furthermore, according to some post-Freudian psychotherapists, fantasy as the realm of pure imagination is therapeutic in its 'wish-fulfilling properties', and it combines a benevolent catharsis with a constructive cathexis (qtd. in Klinger: 1971: 57).

Contributing to the breaking of emotional bonds and to the discharging of the gruelling experience, fantasy world of the Inklings provides a pattern of creating psychological bonds anew and offers resilience to the vagaries of life. The Christian archetypal matrix recognized by Tolkien and Lewis as the paradigmatic myth does not abandon the reader purified yet stripped of their knowledge and experience of life. Instead, the deeply evangelical subcreation offers genuine hope and peace, and brings good news. Most critics agree that 'the fantasies of the Inklings' have significance beyond their considerable intrinsic worth, and that significance reaches vastly into the realm of psychology, aesthetics and mythology (Kreeft: 1979: 132). What is more, their fantasy world is not a mere escape from the painful disagreeable reality; it is not 'the flight of the deserter', but 'the escape of the prisoner' (Tolkien: 'On Fairy Tales': 151). Hence the cleansing of pent-up emotions and escape from moral incarceration towards freedom of spirit and mind make another crucial point, revealing the therapeutic and cathartic properties of fantasy literature. 'It seeks the indefinable,' John Timmerman argues, 'and its subject is nothing less than the human spirit' (1983: 46). To 'the unwary and overbold' who mock and disparage fantasy, Faërie can, nevertheless, be a 'perilous realm, full of pitfalls', Tolkien remarks ('On Fairy Stories': 137).

Some similarities to Tolkien's understanding of fantasy can be traced in Ursula Le Guin's works, especially in her major saga *A Wizard of Earthsea* of 1968. As a literary anthropologist Le Guin seems to prefer a more meticulous and subtler imagery to Lewis's allegorical language, and creates an elaborate map of the Earthsea world and its inhabitants. She views fantasy as a springboard to psychology, and this approach is reflected in her tales, which offer complex psychological portraits of the characters. 'Fantasy is a journey,' Le Guin believes, 'a journey into the subconscious mind, just as psychoanalysis is; like psychoanalysis, it can be dangerous and it will change you' (qtd. in Timmerman: 1983: 55). The fantasy world of Le Guin, just as the realms of the Inklings, responds to basic human yearnings and does not necessarily satisfy them hastily. 'Fantasy should represent the image of truth,' Lewis once said, and at times, this is 'an unfulfilled (and perhaps unfulfillable) yearning which itself is a kind of satisfaction' (qtd. in Wood: 1979: 99).

Fantasy may thus be interpreted in parallel to psychotherapy. Both aim at releasing emotions and desires, which sometimes, however, must be discharged and ventilated but remain unsatisfied. In *A Wizard of Earthsea* one can trace the Tolkienian neo-mediaeval approach to fantasy, without the heroic dominant, though. Ged, the Sparrowhawk, a wizard and Archmage of Earthsea, and the people he encounters are all set deeply in the realm of their psychological rather than material reality. Ged's life, which is a perilous quest of good, hope and truth, offers an example of *askesis*, that is a spiritual

exercise. A paragon of a cathartic eucatastrophe can be Ged's successful pursuit of the unnamed shadow, which is his *alter ego* raised from the realm of the dead, and Ged's humble acceptance of that inner duality and his identification with it. The reunion with his *alter ego* after an exhausting mad chase, which at first glance resembles a wild goose chase but ends successfully, strengthens Ged's spirit and gives him unspeakable clarity of peace of heart and mind.

Moreover, fantasy tales, also those of Le Guin, draw on the leitmotif of a quest, which after many *peripeteiai* reaches its climax and a cathartic eucatastrophe. In her writings, as well as in those of the Inklings, there is what Tom Shippey calls fighting with 'the psychopathology of real life,' that might be compared to the therapy of the contemporary spiritual schizophrenia, moral neurosis, depression and mania (1979: 183). A therapeutic effect of fantasy literature is also connected with empathizing of the reader with the protagonist, who acts out some of the reader's fantasies. 'Fantasy asks us to believe we are in another world,' Le Guin states, that is why as the heroes and heroines, for example Ged, Tenar, Arren, Frodo, Aragorn, Bilbo or the Pevensies, overcome their obstacles, the readers overcome theirs (qtd. in Sullivan: 2000: 25). Essentially, catharsis involves vicarious identification with the reader, as a result of which the reader or the listeners become the protagonist. Only then does fantasy offer a unique opportunity to re-live a traumatic event, clean out toxic emotions held inside, and ventilate them, in a psychotherapeutic act of abreaction.

6. Conclusions

Considering the afore-mentioned arguments, it appears that the thesis of viewing catharsis in the context of fantasy literature may be valid. Tolkien's theoretical underpinnings of Faërie as well as the structure of fantasy tales written by himself, by C.S. Lewis and U. Le Guin, seem to justify the thesis of cathartic and therapeutic properties inherent to fantasy literature. By virtue of its unique eucatastrophic quality, every genuine fantasy tale, as defined and exemplified by Tolkien, could be approached as a medium of catharsis. The joyous eucatastrophe, which 'inhabits a fantasy story throughout' and 'runs like a thread in an intricate tapestry' of Faërie (Timmons: 2000: 20), seems to be able to soothe anxiety, disarm anger, and build up hope and optimism, to the effect of detoxicating human psyche of accrued fear and anguish. It is by means of the cathartic eucatastrophe that 'creative fantasy may open [man's] hoard and let all the locked things fly away like cage-birds,' Tolkien claims ('On Fairy Stories':147). Involving the reader's vicarious identification with fantasy protagonists and their *peripeteiai*, eucatastrophe leads through a climax to a happy dénouement and a recovery, 'which includes return and renewal of health' and involves 'regaining of a clear view' (Tolkien: 'On Fairy Stories': 147). Simplicity and clarity of vision as well as joy and consolation of the Happy Ending result from the cathartic experience of eucatastrophe and seem to have purgatory properties. Proclaiming joy and consolation, Tolkien's eucatastrophe differs essentially from Aristotle's cathartic catastrophe, which culminates in sorrow and annihilation of the protagonist. In fantasy literature, as understood by Tolkien, the eucatastrophic joy of deliverance from distress gives off a 'fleeting glimpse of the [primordial] Joy of *evangelium*,' reaching far beyond and perhaps deeper than the world of pity and fear of the tragic catharsis (Tolkien: 'On Fairy Stories': 153).

Bibliography

- Abdulla, A.K. (1985): *Catharsis in Literature*. Bloomington: Indiana UP.
- Aristotle. (transl. 1992): *The Poetics*. New York: Prometheus Books.
- Burke, K. (1961): 'Catharsis – Second View.' *Centennial Review of Arts and Sciences*, 5, 107–132.
- Clark, G., and D. Timmons, eds. (2000): *J.R.R. Tolkien and His Literary Resonances: Views of Middle-Earth*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Duggan, M. and R. Grainger. (1997): *Imagination, Identification and Catharsis in Theatre and Therapy*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Ferenczi, S. (1930): 'The Principle of Relaxation and Neo-Catharsis.' *International Journal of Psychoanalysis* 11, 428–43.
- Hillegas, M.R., ed. (1979): *Shadows of Imagination: The Fantasies of C.S. Lewis, J. Tolkien and Charles Williams*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Kilby, C. (1979): 'Meaning in the Lord of the Rings'. Hillegas 70–96.
- Klinger, E. (1971): *Structure and Functions of Fantasy*. New York: Wiley-Interscience.
- Kreeft, P. (1979): 'Afterword: The Wonder of The Silmarillion' Hillegas 125–178.
- Moorman, C. (1979): 'Now Entertain a Conjecture of a Time: The Fictive Worlds of C.S. Lewis and J.R.R. Tolkien'. Hillegas 41–69.
- The Oxford Anthology of English Literature*. (1996) ed. Kermode F., J. Hollander et al. London: Oxford UP, Vol 2.
- Shippey, T. (1979): 'Orcs, Wraiths, Wights: Tolkien's Images of Evil'. Hillegas 179–201.
- Sullivan, C. W. III. (2000): 'Tolkien the Bard: His Tale Grew in Telling'. Clarke and Timmons 22–58.
- Timmerrman, J. (1983): *Other Worlds: The Fantasy Genre*. Ohio: Bowling Green State University Press.
- Timmons, D. (2000): 'Introduction' Clarke and Timmons 5–21.
- Tolkien, J.R.R. (5th ed.1997): 'On Fairy Stories'. *The Monsters and The Critics and Other Essays*. London: HarperCollins Publishers, London. 109–161.
- Tolkien, J.R.R. (6th ed.1999): *The Hobbit*. London: HarperCollins Publishers.
- Urang, G. (1979): 'Tolkien's Fantasy – The Phenomenology of Hope'. Hillegas 97–124.
- Wood, T.C. (1979): 'Is Tolkien a Renaissance Man?' Hillegas 218–237.

Антонина Шелемова

«Биография души» поэта: Александр Пушкин и Максим Богданович

Резюме

Стихотворения Максима Богдановича рассматриваются в контексте пушкинской традиции, утвердившей принципы лирического самовыявления личности в художественном творчестве. В аспекте интертекстуального анализа исследуются произведения гражданской, пейзажной, любовной тематики.

Summary

Maxim Bogdanovich's verse on the poet and poetry is studied in the context of Pushkin's tradition, which settled the principles of lyric selfrealization of the individual in creative activity. In the aspect of intertextual analyses of works on landscape, civil and love topics are analyzed.

Streszczenie

Wiersze Maksyma Bogdanowicza rozpatrywane są w kontekście tradycji puszkinowskiej, która ugruntowała zasady lirycznego określenia osobowości w twórczości artystycznej. W aspekcie analizy intertekstualnej badane są utwory o tematyce obywatelskiej, pejzażowej i miłosnej.

Тема «биографии души» – взаимоотношения творческой личности и реальной жизни, судьбы поэта в социальном мире, творческого вдохновения – одна из стержневых в лирике Александра Пушкина. Эта тема раскрывается многогранно и всесторонне в гражданских, философских, пейзажных и интимных стихотворениях. Осмыслением своей роли, своего вклада в отечественную литературу стало стихотворение Пушкина «Памятник». Есть «высшая смелость» в поэтическом «ваянии» себе «памятника нерукотворного»: в той смелой оценке – вслед за легендарным Горацием и великими соотечественниками Михаилом Ломоносовым и Гаврилой Державиным – главного дела своей жизни; смелом пророчестве: *и славен буду я, доколь в подлунном мире жив будет хоть один пиит*.

Из допушкинских «Памятников» предстают во всём величии певцы «державы и державности», декларирующие концепцию поэта как личности социальной. Пушкин решает эту проблему принципиально в ином ключе. Своеобразие преломления традиционного мотива обусловлено прежде всего утверждением собственно лирического начала в поэзии, переходом с позиций суммарности к индивидуализации, к выявлению личностного, интимного, а через них – общечеловеческого. У Пушкина поэт, безусловно, в русле предшествовавшей традиции,

выступает идеологическим лидером передовой части общества; он – пророк, «высший суд». Но поэт для Пушкина – и частная личность, подвластная цензуре, ищущая своё место. Таковым он предстаёт в лирических строках стихотворений на так называемые «вечные темы» – с их интересом к секретам бытия, человеческого сердца, философского осмысления жизни, тайн природы. И в первом, и во втором случае – в любом произведении Пушкина равновелико присутствует стремление открыть миру свою *душу в заветной лире*.

В белорусской литературе художественные принципы лирического самовыявления личности поэта в максимальном приближении к пушкинской традиции более других реализовал Максим Богданович. В обширном тематическом цикле стихотворений о поэте и поэзии он достиг, пожалуй, уникального раскрытия внутреннего мира лирического героя. Доминирующей в восприятии Богдановичем пушкинского мотива была этическая концепция, проблема духовной жизни человека – во времени и пространстве, в отношениях к добру и злу, прекрасному, драматическому, трагическому. Безусловно, и пушкинская пафосность свободолюбия не менее ярко отражена в произведениях гражданской тематики. Богданович наполняет каждое стихотворение мыслью и чувством, преломляя их через своё внутреннее «я». Он раскрывает, подобно Пушкину, душу в заветных поэтических строках, которые, в итоге, органично складываются в своеобразную лирическую исповедь о жизни и судьбе поэта. Можно сказать, что в стихотворениях и Пушкина и Богдановича, где так или иначе проявляется мотив творчества и творца, обнажается их «биография души».

В рамках интертекстуального анализа стихотворений Пушкина и Богдановича можно определить множество «точек» соприкосновения мотивов, образов, художественно-образительных средств, соотнесённых с общей темой «биографии души». Перечислю основные мотивы, обозначая их поэтическими строками, позаимствованными у великого русского поэта: *друг истины, поэт; глаголом жги сердца людей; пловцам я пел; мы рождены для вдохновенья; божественный глагол; душа, померкнув, охладела; благослови, поэт; но чистая душа перед цензурой права; природы... восторженный свидетель; душа, открытая любви; моя душа – там мир*.

Феномен восприятия пушкинской традиции свободолюбия молодыми белорусскими авторами предопределён во многом идеологическими и политическими обстоятельствами общественной жизни начала XX века. В условиях борьбы за социальную и национальную независимость преимущественный отклик находили гражданские мотивы с их антисамодержавным пафосом, утверждением культа свободы: *Хочу воспеть свободу миру, / На тронах поразить порок*. Не случайно белорусские писатели отмечали в первую очередь пушкинскую «гордость», «сознание человеческого достоинства» (Купала: 1972: 69). В лирике Максима Богдановича публицистическое заострение мотива нашло отражение в цикле стихов «Вольные думы». Здесь Богданович близок к Пушкину во взгляде на проблему «поэт и народ». Поэт имеет право и должен от имени народа говорить правду в глаза власти имущим. Суровую картину народной жизни нарисовал Богданович в стихотворениях «Мои песни», «Наших дедов душили просторы лесов», «Срезают ветви тополя...» и др. Куда бы «ни бросил взор» поэт, повсюду видятся картины, легко узнаваемые по пушкинским строкам – *езде бичи, везде железы; законов гибельный позор; неволи немощные слезы*:

А як родную згадаю старану,
 Як згадаю яе беднасць і нуду, –
 Сэрца сціснецца, і я пяць пачну...
 Грозна песня разліваецца, грыміць,
 Долю горкую, мужыцкую кляне,
 Бо нявідзімы ланцуг на іх вісіць,
 Бо ім цяжка жыць у роднай старане .

В стихотворении «Край мой родной! Как проклятый богом...» картина народного горя чуть ли не пугала, вводила в отчаяние самого поэта:

Кінь толкі вокам да гэтага люду –
 Сціснецца сэрца ад болю:
 Столькі пабачыш ты гора ўсюды,
 Столькі нуды без патолі.

Богданович в заключительных строках стихотворения восклицал: *Брацця! Ці зможам грамадскае гора? Брацця! Ці хваце нам сілы?* И это уже был не крик страха, отчаяния, отступления – это был призыв подняться на борьбу с социальным злом, которое *сціснула дыханне* у народа.

Стихотворение Богдановича «Слуцкие ткачихи» – бесспорное свидетельство того, что белорусский поэт видел социально-политическую сущность государства как «законов гибельный позор». Пушкинские строки из «Деревни» будто бы предвосхитили саму суть картины, нарисованной затем Богдановичем в «Слуцких ткачихах», где крепостники – частично перефразируя Пушкина, скажем – не видят слёз, не слышат стонов, *без чувства, без закона* присвоили себе... *и труд, и собственность, и время* полонянок, ткавших им золотые пояса. С думой о народе Богданович призывал каждого взглянуть на тех, кого *жыццё заціснула глыбока*, заглянуть в их души – *студні са слязамі*. Эти призывы обозначали всё одну и ту же идейную тенденцию – быть с народом, служить Родине.

Мотив беззаветного служения художника народу соотнесён в лирике Пушкина и с темой декабризма. Янка Купала в свое время заострил на этом внимание: «Вольномыслие Пушкина было не только в стихах и эпиграммах. Его вольномыслие шло в ногу с декабристами» (Купала: 1972: 69). Вершиной декабристской лирики Пушкина, бесспорно, является стихотворение «Арион». Из лирических строк возникает символический образ таинственного певца, слагающего гимны смелым пловцам. Пловцы героически противостоят грозной силе морской стихии: *иные парус напрягали, иные дружно упирали вглубь мощны вёсла...* Но *лоно волн измял с налёту вихорь шумный*. Трагическая гибель и кормщика, и пловцов не прервала свободную песнь поэта: *Я гимны прежние пою*. Пловцы – друзья-декабристы – личности, бесспорно, героические, но не менее возвеличен и образ певца как носителя высших гражданских идеалов. Пушкинское стихотворение оказалось как бы «прототипом» произведения Богдановича «Мы долго плыли в бурном море...»:

Мы доўга плылі ў бурным моры,
 І ўраз – жаданая зямля!
 Вы пэўны пуць казалі, зоры,
 Зарука ў тым – трэск карабля,
 Што сеў на скалы ў змрочным моры...
 І бестрывожна бачаць зоры,
 Як тонуць людзі з карабля.

В аллегорическом сюжете на первом плане – собирательный образ борца, жертвующего жизнью в трагических обстоятельствах. Стихотворение написано между 1909 – 1912 годами, в условиях политической реакции, когда белорусскую литературу принуждали отступить от идеалов свободы и вольномыслия. Героизм, самопожертвование в защиту интересов народа было высшей степенью проявления гражданской позиции литератора. В сонете «Замёрзла ночью быстрая криница» Богданович размышляет о неразрывности поэта с внешним миром, в данном конкретном случае с социальной средой, которая неизбежно втягивает творческую личность в конфликт общественного противостояния. Он символически уподобляет социальную судьбу поэта замёрзшему в зимнюю стужу ручью, внешне, на поверхности – «без движения и следа», но внутри, под слоем снега, бурлящего живой водой и стремящегося «мощным хором волн» в «свободный мир пробиться»:

Прыклаў я гэты сімвал да сябе,
Схіліўшыся ў надсільнай барацьбе,
І разгадаў прыроды роднай словы.
Як – прамаўчу, бо кожны з вас – паэт
Рассейце ж самі лёгкі змрок прамовы,
Сваёй душы туды пралліце свет!

Высокое предназначение поэта – *глаголом жечь сердца людей* – преображало лирического героя в личность неординарную, исключительную, свободную, каковой она предстаёт в строках пушкинских стихотворений «Поэт», «Пророк», «Поэту», «Поэт и толпа». Творческое кредо Пушкина ярко выражено в призыве:

... Дорогою свободной
Иди, куда влечёт тебя свободный ум,
Усовершенствуя плоды любимых дум,
Не требуя наград за подвиг благородный.

Личность, представленная Пушкиным в названных стихотворениях, – романтически-возвышенная, мощная, страстная. Образ поэта в данном случае более символичен, чем реален; он – пророк, он – «высший суд». О лирическом герое Богдановича этого не скажешь. Он раскрывается в сфере конкретно-реальных мыслей и переживаний, а не возвышенных страстей:

Жывеш не вечна, чалавек,
Перажыві ж у момант век!
Каб хвалявалася жыццё,
Каб больш разгону ў ім было,
Каб цераз край душы чуццё
Не раз, не два пайшло.
Жыві і цэльнасці шукай,
Аб шыраце духоўнай дбай...
І ў напружэнні паўнаты
Свайго шырокага жыцця
Без болю, ціха зайдзеш ты
Ў краіну забыцця.

Не требуя наград за подвиг благородный, Богданович вместе с тем предъявляет высочайшие требования к поэтическому труду, осуждая тех, кто «даёт людям» только «излишки», и приветствуя истинных творцов, поющих *з надтреснутым сердцем*, отдающих людям *апошні свой скарб*.

В непосредственном соприкосновении с художественным мышлением Пушкина воспринимается обращение Богдановича к мотивам исконно поэтическим: литературного таланта, творческого вдохновения, «божественного глагола». *Мы рождены для вдохновенья*, – восклицал Пушкин; друзья писатели для него – *издревле сладостный союз, родня по вдохновенью*. С каким волнением и трепетом он описывает момент творческого подъёма:

И пробуждается поэзия во мне:
 Душа стесняется лирическим волненьем,
 Трепещет и звучит, и ищет, как во сне,
 Излиться наконец свободным проявленьем...
 И мысли в голове волнуются в отваге,
 И рифмы лёгкие навстречу им бегут,
 И пальцы просятся к перу, перо к бумаге,
 Минута – и стихи свободно потекут...

А как томительны минуты ожидания капризной музыки:

Беру перо, сию; насильно вырываю
 У музыки дремлющей несвязные слова.
 Ко звуку звук нейдёт... Теряю все права
 Над рифмой, над моей прислужницею странной...
 Стих вяло тянется, холодный и туманный...

Разумеется, в этих строках слышится иронический подтекст, язвительное подтрунивание над своей якобы «беспомощностью». В обоих фрагментах Пушкин декларирует требования к технике стиха – ритмической динамике, эвфонической изысканности, совершенной рифме – таким образом, чтобы *послушные слова в размеры стройные стекались и звонкой рифмой замыкались*. Только в отрывке из «Осени» эти требования указаны напрямую, а в строках из стихотворения «Зима, что делать нам в деревне...» – в инверсионной интерпретации. Главный же смысл пушкинских стихов о поэтическом вдохновении – творческий процесс должен *изливаться свободным проявлением*.

Талант поэта – это *дар небес благословенный*. Приняв этот дар, будь достойным своего предназначения: раскрыть тайну *божественного глагола* – поэтического слова. Максим Богданович обладал этим даром в высшей степени. Вдохновенно звучало слово поэта, когда он говорил о своей творческой музе в стихотворении «Песняру»:

Трэба з сталі каваць, гартаваць гібкі верш,
 Абрабіць яго трэба з цярпеннем.
 Як ударыш ты ім, – ён, як звон, зазвініць,
 Брызнуць іскры з халодных каменяў .

Богданович сравнивает творческий процесс с обработкой, огранкой камня, превращающего его талантливыми руками мастера в сверкающую драгоценность. Образное сравнение художественного произведения с драгоценным камнем (sic: перл создания) в поэзии довольно традиционно, что позволяет отнести его к разряду так называемых поэтических универсалий. Использовал этот образ и Пушкин:

Кристалл, поэтом обновленный,
 Укрась мой милый уголок,

Залог поэзии священной,
И дружбы сладостный залог.
В тебе таится жар целебный...

Богданович, развивая мотив «перла создания», обыгрывал богатую образность поэтического тропа не только в стихотворении «Певцу», но и «Тихие мои все песни...», «Когда в раковину тёмную жемчужницы...». Каждое из них раскрывает по-разному тему творчества. Богданович философски размышляет о непреходящей ценности истинного искусства:

Ціхія мае ўсе песні, цёмныя, як вугаль чорны,
Але ўсё ж яны засвецяць, калі я ў агні мучэння
Іх разжару, распалю;
А як згасне ён – дык бліснуць, быццам дзяumentaў зёрны,
Бо абярнуцца, застыўшы, у драгацэнныя каменні
Ў час, як лягу я ў зямлю.

В другом стихотворении поэт наблюдает в природе чудесные превращения натурально-утилитарного в эстетически-прекрасное, как, например, рождение из песчинки жемчужины:

Калі ў ракавіну цёмную жамчужніцы
Ўпадзе пясчынка хоць адна, –
Жомчугам патроху робіцца яна!
Калі ў дух мой западзе і заварушыцца
Там кавалак грубага жыцця, –
У жомчуг звернецца ён сілай пачуцця!

Подобно чудесной метаморфозе, сотворённой природой, в творчестве грубо-низменное явление может возвышенным порывом души поэта трансформироваться в перл художественного создания.

Обратим внимание на одну из существенных лексических особенностей поэтики как Пушкина, так и Богдановича: слова «душа», «дух» встречаются чуть ли не в каждом стихотворении о поэте и поэзии. И это лишний раз даёт повод убедиться в том, что в анализируемом цикле стихов отражается «биография души» их создателей.

Душа поэта стремится к «свободному проявлению» творчества, полёту творческой мысли, как у Пушкина:

Но лишь божественный глагол
До слуха чуткого коснётся,
Душа поэта вострепнётся,
Как пробудившийся орёл.

Трансформацию мотива наблюдаем и у Богдановича, в частности, в триолете «Моя душа», где сразу обращает на себя внимание поэтический аналог – сравнение души со свободным полётом птицы:

Мая душа, як ястраб дзікі,
Што рвецца ў неба на прастор,
Вартуе вольных птушак крыкі, –
Мая душа, як ястраб дзікі.
Учуўшы іх, страсе вялікі

Свой сон, шыбне ды вышай гор, –
Мая душа, як ястраб дзікі,
Што рвецца ў неба на прастор!

Душа поэта, *стеснённая лирическим волненьем, огнём палимая*, трепещущая и волнуемая от переполняющего её чувства творческого вдохновения, – душа эта вдруг, «померкнув», остывает. В лирической исповеди и Пушкина и Богдановича нередко грустные, пессимистические настроения, мотивы безверия, сомнения, душевной тоски, то ли от неприятия «толпы», то ли от утраченного чувства дружбы и любви, то ли от предчувствия близкой смерти... У Пушкина каждое подобное настроение зависит от момента раскрытия лирического «я». Поэт болезненно переживал отчуждённость от светского общества:

О вы, которые любили...
Спасите труд небрежный мой...
От рук Невежества слепого
И взоров Зависти косой.

Какое дело свету? Я всем чуждой, – восклицал обречённо Пушкин. Отсюда – скептические рассуждения о напрасности таланта, никчемности творчества, и вообще – беспечности жизни:

Дар напрасный, дар случайный,
Жизнь, зачем ты мне дана?...
Иль зачем судьбою тайной
Ты на казнь осуждена?
Кто меня враждебной властью
Из ничтожества воззвал,
Душу мне наполнил страстью,
Ум сомненьем взволновал?..
Цели нет передо мною:
Сердце пусто, празден ум,
И томит меня тоскою
Однозвучный жизни шум.

Подобные мысли тревожили и белорусского поэта. Стихотворение «Была некогда пора...» тематически перекликается с «Даром напрасным», а первая строка произвольно вызывает подспудные ассоциации с пушкинским «Была пора...»:

Была калісь пара: гучэла завіруха
І замяла маёй мінуўшчыны сляды.
Уціхла ўжо яна... Плывуць удаль гады,
А ўсё не б'юцца скрыдлы духа:
Куды цяпер ісці? Куды?
У душы гарыць агонь нуды, – пануры, чорны.
Ці мне крыніцай слёз сваіх яго заліць
І плугам цяжкага мучэння сэрца ўзрыць? –
Мо ўзойдуць там надзеі зёрны!..
Куды ж ісці і што рабіць?

Драматизм лирики Максима Богдановича – собственно порождение его жизненной судьбы, трагедии молодого поэта, умирающего на чужбине от неизлечимой болезни. Он – «больной, бескрылый поэт», беспрестанно думающий *у багатай*

чужыне аб беднай далёкай сваёй старане («На чужбине»). Он просит кукушку не дарить ему напрасно годы жизни: боль в груди говорит об ином: *душу агартае, думцы голас падае,...* *што нядоўга пражыву я, што загіну без пары* («Не кукуй ты, серая кукушка»). Душа, надорванная болезнью, переживает:

Ой, чаму я стаў паэтам
У нашай беднай старане?
Грудзі ньюць, цела вяне,
А спачыць не можна мне:
Думкі з розуму ліюцца,
Пачуццё з душы бяжыць...
Мо за імі кроў палыне,
І тады ўжо досі жыць!

И всё же лирика Богдановича, хотя и рождённая в «больной груди», более исполнена жизнерадостности, оптимизма; печаль его была по-пушкински *светла*, и жизнь по-пушкински воспринималась как гармоническое и органическое целое.

Обратимся ещё раз к теме творческого процесса, сравниваемого обоими поэтами с ювелирным трудом, в рамках которой возникает актуальный вопрос об искусстве и ремесле. Пушкин воспевал высокое искусство, талант мастера, а не упорный труд подмастерья. Ярчайшее тому доказательство – его трагедия «Моцарт и Сальери». Обратиться в данном случае не к лирике, а к произведению драматургии есть особые основания: прямой литературный контакт Богдановича с Пушкиным, открытая полемика с русским писателем в стихотворном «Письме...», где Богданович выступает оппонентом Пушкина:

Аб драмах Пушкіна кажу я ў ім. Не Мэры,
Не цар Барыс, а Моцарт і Сальеры
Варушаць мозаг мой. Здаецца мне, што тут
Сальеры атрымаў несправядлівы суд.

Богданович, размышляя о творчестве Сальери, убеждался, что оно по-своему талантливо. Основа его – спокойная мысль, которая не мешает вдохновению. Труд не может убить творческий дар. Только талант таланту рознь. Сальери сравнивается со *знічкай* (бел: падаючай званкай; sic: польск. *zniczka*), которая

...У іскрах над зямлёй
... Уразае змрок лукою залатой,
Гарыць, бліскучая, уся ў агні нясецца,
А ў глыбіні сваёй халоднай астаецца...

Что же здесь мешает не наблюдать красоту? А кропотливым трудом Сальери себя развивал, поэтому не позволил таланту быть зарытым в землю. В судный день он может спокойно смотреть своей Музе в глаза и будет за способности свои оправдан собственной душой. Итог размышлений у Богдановича следующий:

Таксама робіш ты, дума, і ў паэта
Краснейшым кожны твор. Прывет табе за гэта!
Прывет мой і табе, штодзённы рупны труд, –
Гартуеш радасць ты ад творчаскіх мінут...

Не только в стихотворном «Письме...», но и в прозаическом «Рассказе об иконнике и золотаре...» Богданович затронул проблему художественного ремесла. Он показал важность в творческом процессе кропотливого труда, без которого не-

возможно рождение прекрасных форм; он защищал не шаблон или механический повтор, а необходимость новаторства, понимания того, что искусство обновляется только в поиске, в движении, в спорах вокруг проблем его истинности и сущности.

В лирических произведениях Пушкина и Богдановича выявляется общность взглядов на проблему традиции, преемственности, творческой учёбы у великих поэтов-предшественников. Для молодого Пушкина благословение патриарха русского Парнаса стало предопределяющим знаком в его творческой судьбе. С благоговением он благодарил во вдохновенных поэтических строках своих литературных учителей, *творцов бессмертных*: М. Ломоносова, Г. Державина, Николая Карамзина, Ивана Дмитриева, Василия Жуковского, называя себя их *питомцем*. Пушкин талантливо «перенимал» темы, мотивы, образы не только русской поэзии, но и литератур разных стран и разных времён, начиная с античности, поражая широтой своих творческих интересов, умением переносится в любую сферу инонародной жизни.

Богданович был близок Пушкину в увлечении античностью, традициями Возрождения. Белорусский поэт главной эстетической задачей ставил расширение тем и форм родной литературы, ориентацию её на безупречную артистичность. В стихотворении «Терцины» Богданович чётко определил свою позицию в отношении к проблеме творческой преемственности:

Ёсьць чары ў забытым, старадаўным;
Прыемна нам сталеццяў пыл страхнуць
І жыць мінулым – гэтакім мудрым, слаўным, –
Мы любім час далёкі ўспамянуць.
Мы сквапна цянемся к старым паэтам,
Каб хоць душой у прошлым патануць.
Таму вярнуўся я к рандо, санетам,
І бліснуў ярка верш пануры мой:
Як месяц зіхаціць адбітым светам, –
Так вершы ззяюць даўняю красой!

Подобно тому, как в своё время школой мастерства Пушкина стала античная классика, в белорусской поэзии на общеевропейские традиции впервые, широко и целиком сознательно опирался Богданович. Отсюда – очевидный параллелизм отношений обоих поэтов к античности, Возрождению как источникам идей, тем, форм; отсюда – интенсивное использование поэтами образов греческой и римской мифологии, наличие у обоих анакреонтических мотивов в лирике, обращений к Горацию, к его «Памятнику», к поэтизации образа Мадонны. Анакреонтика – одна из замечательных страниц пушкинской лирики. Богданович использовал традицию в цикле стихов «Эрос», а затем обозначил свои симпатии к древнегреческому певцу в лирическом признании:

Бледны, хілы, усё ж люблю я
Твой і мудры і кіпучы верш, Анакрэон!
Ён у жылах кроў хвалюе,
У ім жыццё струёю плешча, вее хмелем ён.
Верш такі – як дар прыроды,
Вінаграднае, густое, цёмнае віно:
Дні ідуць, праходзяць годы, –
А ўсё крапчэй, хмяльнее робіцца яно.

Пушкин в своё время восторженно восклицал: *Я сердцем следовал, Овидий, за тобою!* За Овидием «следовал» и Богданович, переводя на белорусский язык фрагменты из «Метаморфоз». Зазвучал по-белорусски асклепиадовым стихом знаменитый «Памятник» Горация:

Лепшы медзі сабе памятник справіў я,
 Болей ўсіх пірамід царскіх падняўся ён;
 Не зруйнае яго сівер, ні едкі дождж,
 Ні гадоў чарада, вечнага часу рух.
 Не саўсім я памру, лепшая часць мяне
 Не зазнае хаўтур; слава мая ўвесь час
 Між патомкаў расці будзе...

Разную идейно-эстетическую роль играло использование общеевропейских традиций у Пушкина и Богдановича, на разных ступенях развития национальных литератур поэты к ним обращались, но само обращение диктовалось единственным – поднять родные литературы до уровня высокоразвитых, соединить всё лучшее, выработанное в своём эстетическом развитии человечеством, с национальными традициями.

Релевантной в раскрытии Пушкиным темы «биографии души» была идея свободного искусства. Он вдохновенно призывал *дорогою свободной* идти, куда влечёт *свободный ум*. Однако мечта о творческой свободе была отвергнута «непоэтической» действительностью – политическим строем, в котором задыхался от социальной обиды поэт. Пушкин болезненно реагировал на цензурные «оковы», пленницей которых оказывалась поэзия. *Цензура – вот кому подвластна ты была*, – горько сетовал он. В «Посланиях к цензору» Пушкин размышляет обо всех гранях дозволенного и недозволенного в связи с ограничительными правами по отношению к художнику и его творчеству. Цензор изображён в двух ипостасях – как реальный чиновник-бюрократ и как идеально-честный слуга отечества. Реальный цензор для писателя – *угрюмый стороже Муз, гонитель давний. Этим глупым и трусливым чиновником поэт последних жалких прав без милости лишён, со всею братией гонимый совокупно*. Ненавистный цензор заслуживает презрения в своём услужливом властям рвении:

Не понимая нас, мараешь и дерёшь;
 Ты чёрным белое по прихоти зовёшь,
 Сатиру пасквилом, поэзию развратом,
 Глас правды мятежом...

Конечно же, идеальный цензор, назначения которого с нетерпением ждут служители муз, наделяется самыми лестными характеристиками. Он – *друг чести, друг народа; закону преданный, отечество любя, принять ответственность умеет на себя, полезной истине пути не заграждает, живой поэзии резвиться не мешает*.

Что удивительно, иронический Пушкин пишет об утопическом цензоре без малейшего оттенка иронии. Ожидаемое назначение высочайшей властью *министра честного для поэта было, очевидно, весьма значимым. Нотки издёвки зазвучат в финальных строках «Посланий», когда поэт «обречённо» поймёт, что «не может быть того, чего не может быть никогда». И тогда Пушкин выскажет свой презрительный приговор цензуре: их (поэтов – А.Ш.) мыслей не теснит цензурная*

расправа, и чистая душа перед цензурой права, а рукописи их, не погибая в Лете, без подписи твоей разгуливают в свете.

Тема цензуры для Богдановича оказалась менее актуальна, чем для Пушкина. Белорусский поэт смог опубликовать только один сборник стихов «Венок», и то почти в конце своей жизни. Типологически близким пушкинскому образу цензора у Богдановича был критик. Два стихотворения посвятил он ироническому разоблачению несправедливости критики – маленькое четверостишие и триолет. Оба – под заглавием «Критику». В обоих – тема раскрывается в иносказательной форме через поэтически эффектную сравнительную тропику. В четверостишии критик сопоставляется с незадачливым энтомологом, непрофессионализм которого мешает увидеть истинную красоту бабочки. Второе стихотворение написано в оправдание неприметной красоты триолета:

Чэліні статуі не рабіў,
А толькі статуэткі, –
Аднак артыста шчыры быў.
Чэліні статуі не рабіў, –
Ці чуеш, крытык едкі?
Дарма ты трыялет ганьбіў:
Чэліні статуі не рабіў,
А толькі статуэткі.

«Строгим критиком» для Богдановича оказалась так называемая «верхняя палата» газеты «Наша нива», куда он решил отправить свои произведения. «Несколько листиков» поэта из Ярославля были восприняты сотрудниками «Нашей нивы» как стихи не для народа. Известно из воспоминаний современников, что Янка Купала единственный из всего редакционного коллектива интуитивно ощутил в «первых поэтических опытах Максима Богдановича настоящего художника». Однако стихи опубликованы не были. Только в 1909 году благодаря Сергею Полуяну «листки» Богдановича были извлечены из архива. Полуян «с присущей ему кипучей энергией... стал защищать их... перед верхней палатой» (Чиквин: 2004: 11). Так стихотворения Богдановича пошли в печать и стали появляться чуть ли не в каждом номере «Нашей нивы».

Лирическое самовыявление личности поэта ярко воплотилось в пейзажной и интимной лирике Максима Богдановича. Поэтическое открытие природы через восприятие её лирическим героем, духовное единение с окружающим миром стало ярким художественным достижением молодого белорусского автора. Восхищение красками и звуками природы, стремление слиться с их гармонией у Богдановича – от Пушкина. И для Пушкина, и для Богдановича природа – волшебное царство, поэтому и её картины своей тональностью, художественно-изобразительными средствами, оригинальностью осмысления прекрасного у обоих поэтов сопредельны.

Вместе с тем, на наш взгляд, у Богдановича самовыявление лирического «я» в пейзажных стихотворениях – именно в соприкосновении с мотивом творческого раскрытия личности – реализовано более продуктивно, чем у Пушкина. Хотя эпиграфом к этой мотивной рубрике хочется всё-таки взять строку из Пушкина:

Всё снова расцвело! Я жизнью трепетал;
Природы вновь восторженный свидетель,
Живее чувствовал, свободнее дышал...
Вновь лиры сладостной раздался голос юный...

Природа воспринималась Пушкиным как неисчерпаемый источник творческого вдохновения. В гармонии его соперником были шум лесов, вихорь буйный, иволги напев живой, моря гул глухой, шёпот речки тихоструйной. В моменты поэтических раздумий Пушкин соотносил внутреннее состояние души лирического героя с внешними природными приметами или явлениями. В стихотворении «Я пережил свои желанья» опустошённая душа, плод сердечной пустоты сравнивается с обнажённым на ветке запоздалым листом в холодную осеннюю непогоду. Замечателен поэтический образ эха, безответно внимающего голосам природы, подобно поэту, не находящему отклика в холодной душе светской элиты:

Ты внемлешь грохоту громов
И гласу бури и валов,
И крику сельских петухов –
Тебе ж нет отзыва... Таков
И ты, поэт!

Любопытно отметить, что в белорусской поэзии на прямую тематическую и идейную переключку с пушкинским стихотворением «Эхо» пошёл Якуб Колас, автор одноимённого лирического произведения. Максим Богданович колоритный образ эха не использовал. Но в целом интенсивность включения пейзажа в гражданские («Срезают ветви тополя...», «Довольно уже работы», сонет «Между песков Египетской земли» и мн. др.), интимные («Звезда Венера», «Я хотел бы встретиться с Вами на улице в тёплую летнюю ночь», «Молодые года» и др.), философские («Мне снилось», «Вот и ночь...», «Давно уже телом я болею...» и др.) стихотворения у Богдановича беспрецедентна.

Пейзажная лирика обнажает субъективные переживания поэта, то радующегося красоте природы (*І хістаецца асока, І шуміць высокі бор, /А ў душы не замаўкае /Струн вясёлых перабор*), то грустно созерцающего многоцветие и вслушиваясь в многоголосие этого вечного, прекрасного мира, душой и мыслью переживая скоротечность земной жизни (*На цёмнай гладзі сонных луж балота.../ Смуроднай жыўжэкаю ўздавала /Цвятоў расістых чыстую красу. / Маліся ж, каб з літоўнасці стрымала / Тут смерць сваю нязвонкую касу*). «Душа надорванная», измученная смертельной болезнью оставалась всегда открытой красоте. Почти все стихи Богдановича о природе являются выражением сердцевинного в мировосприятии художника: по-пушкински многокрасочном, органичном, гармоничном.

Пейзаж у Богдановича тем или иным образом всегда соотнесён с личностным восприятием природы. Поэт подчёркнуто субъективно живописует не столько предметы и явления реального мира, сколько чувства и переживания лирического «я». Душа рвётся на простор, в пространство раздольных полей, обширных лесов, бурных вод разлившихся рек:

Праясняецца пагода,
Бо вярнулася вясна.
Усё чакаеш, што прырода
Ўстрахнецца ада сна...
Зазвіняць жалобна крыгі,
І бурлівая вада
Снег, размоклы ў час адлігі,
Змые з луга без сляда.

Дык разліўся жа раздольна
 Ў чыстым полі і гаю
 І красой паводкі вольнай
 Душу выпрастай маю!

Шедевром пейзажной лирики Богдановича с полным на то основанием признано стихотворение «Теплый вечер, тихий ветер, свежий стог», в котором вдохновенно опозитизировано гармоническое единение личности с «зачарованным царством» природы:

Цёплы вечар, ціхі вецер, свежы стог,
 Улажылі спаць мяне вы на зямлі.
 Не курыцца светлы пыл усцяж дарог,
 У небе месяца праглянуў бледны рог,
 У небе ціха зоркі расцвілі.
 Знічка коціцца агністаю слязой,
 Прашумела мякка скрыдламі сава;
 Бачу я, з прыродай зліўшыся душой,
 Як дрыжаць ад ветра зоркі нада мной,
 Чую ў цішы, як расце трава.

Восприятие природы лирическим героем в стихотворении – целостное: он разом впитывает в себя и тепло летнего вечера, переходящего в ночь, и запах сена, и тишину ветра, и красоту звёздного неба. Поэт проникновенно описывает психологическое состояние *с природой слившегося душой*, растворившегося в ней лирического субъекта.

Не только пейзажная, но и интимная лирика отражает субъективные переживания поэта, «биографию» души. У Пушкина Любовь и Муза всегда рядом – ликует ли он, поражённый стрелами Амура, рефлектирует ли по поводу утраченной любви, воспевае ли *чистойшей прелести чистойший образец*, свою Мадонну – везде душа поэта открыта великому чувству любви.

У Богдановича интимное переживание раскрывается не так откровенно. Его любовные стихотворения мало в чём напоминают пушкинские, будучи самобытными образами, развитием темы, но дыхание пушкинской поэзии слышится и в них.

Любовь для молодого поэта – прекрасная мечта, которая вряд ли осуществится, потому что не суждено ей родиться в «больной груди». Мечта эта воплотилась в лирических строках цикла стихотворений, посвящённых Ане, в «выдумке его головы» Веронике, в его Мадонне – безымянной девушке-крестьянке, сочетавшей в себе «двойной красы облик единый...». По-пушкински его душа кипела и замирала от любви в стихах из цикла «Эрос»:

Зірнуў, як між валос, між хмар калматых, цёмных
 Чырвоны маладзік.
 І ўраз згадаў мне рад уздыхаў прыглушаных,
 І мук любоўных крык,
 І цела гібкага шалёнасць, ізвіванне,
 І п'яны, душны пах...

 У грудзях спіскаецца гарачае дыханне,
 Кроў хваляй б'е ў нагах

Пушкинской *светлой* печалью исполнены самые интимные исповеди лирического героя. Драматизм чувства в одном из последних стихотворений Богдановича выплеснут не только в пронзающих душу словах, но и в чеканном ритме прощальной мелодии реквиема:

Муар
 Двума колерамі
 Пераліваецца.
 І бачна ўсім,
 Дзе пачынаецца і дзе канчаецца каторы;
 А ўсё ж такі мяжу між імі
 Чаргою цвёрдай
 Не правесці.
 У сэрцы боль:
 Ніколі
 З душою Вашай так і не сальцеца
 Мая душа.
 Канец.

Душа Богдановича-поэта слилась с любовью тех, кому он посвятил свою лиру. А памятник, не такой грандиозный, как у Пушкина, но он воздвиг себе тоже:

У краіне светлай, дзе я ўміраю,
 У белым доме ля сіняй бухты,
 Я не самотны, я кнігу маю
 З друкарні пана Марціна Кухты.

«Памятником» Максима Богдановича стало скромное четверостишие. Этим последним стихотворением – как бы на последнем поэтическом вздохе – Богданович завершил свою «биографию души» как истинный поэт. Край чёрной смерти назвал он светлым, дом, в котором умирал – белым, бухту, у которой простился с жизнью – синей, а самым большим сокровищем – единственную книгу стихов «Венок».

«Венок» Богдановича «повернул» развитие белорусской поэзии в сторону пушкинской артистичности, гармоничности, художественной образности. Эта поэтическая «триада» венчала творческий путь единения Богдановича с лирой великого Пушкина. Этим закладывался фундамент классических основ белорусской поэзии, предопределялись те национальные традиции, которые в белорусской литературе будут утверждены как богдановичевские.

Использованная литература

- Купала, Я. (1972): Публіцыстыка. Мінск: Выдавецтва Акадэміі навук.
 Чыквін, Я. (2004): Два шляхі развіцця беларускай паэзіі (Максім Багдановіч і Янка Купала). W: Studia Wschodniosłowiańskie 4. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 9–29.

Олег Федотов

О сонетах Антона Дельвига

У нас его ещё не знали девы,
Как для него уж Дельвиг забывал
Гекзаметра священные напевы.

Александр Пушкин. *Суровый Дант не презирал сонета...*

Резюме

В 1833 году в своём знаменитом *Сонете о сонете* («Суровый Дант не презирал сонета...») Александр Пушкин к пяти выдающимся мастерам этой жанрово-строфической формы (Данте Алигьери, Фр. Петрарке, У. Шекспиру, Л. ди Камонсу, У. Вордсворту и А. Мицкевичу) добавляет имя Антона Дельвига, написавшего всего семь сонетов. Автор статьи предпринимает попытку рассмотреть их как циклическое единство с тем, чтобы выявить доминанты сонетного идиостиля талантливого, но рано ушедшего из жизни поэта, и аргументированно подтвердить его высокое мастерство.

Streszczenie

W 1833 roku w swoim znakomitym *Sonecie o sonecie* („*Surowyj Dant ne preziral soneta*”) Aleksander Puszkina do pięciu znaczących mistrzów tej formy gatunkowej (Dante Aligheri, Fr. Petrarki, W. Szekspira, L. Kamoenisa, W. Wordsworda i A. Mickiewicza) dodaje nazwisko Antoniego Delwiga, który napisał ogółem osiem sonetów. Autor artykułu podejmuje próbę rozpatrzenia ich jedności cyklicznej po to, by pokazać dominanty indywidualnego stylu sonetowego utalentowanego, lecz wcześniej zmarłego poety oraz w sposób uargumentowany potwierdzić jego wysoką klasę.

Перу Антона Дельвига принадлежит всего семь сонетов, пять¹ из которых, написанные в конце 1822 – начале 1823 гг., можно рассматривать как единый цикл. Тем не менее, Пушкин безоговорочно присвоил ему лавры одного из лучших мастеров не только русского, но и европейского сонета. Почему? 16 ноября 1823 года он отправил Дельвигу письмо, в котором отчасти дал ответ на этот вопрос:

На днях попались мне твои прелестные сонеты – прочел их с жадностью, восхищением и благодарностью за вдохновенное воспоминание дружбы нашей. Разделяю твои надежды на Языкова и давнюю любовь к непорочной музе Баратынского (Пушкин: 1957: 74).

¹ Или, точнее, как мы постараемся доказать, четыре.

Аналогичный пушкинскому сонет *Младой певец, дорогою прекрасной...*, непосредственно дрсованный Языкову, был напечатан в *Трудах Общества любителей российской словесности Соревнователе просвещения и благотворения*. Вместе с ним были опубликованы также сонеты: *Вдохновение. Сонет (Не часто к нам слетало вдохновенье...)*, 1822, и *Сонет (Златых кудрей приятная небрежность...)*, 1822. Видимо, они и попались на глаза Пушкину в Одессе. Как отмечают комментаторы, до публикации указанный цикл был прочитан на заседании *Общества любителей российской словесности* 11 декабря 1822 года. Наконец, некоторые из них, скорее всего вместе с сонетом *Я плыл один с прекрасною в гондоле...*, 1822, были вписаны в альбом Софии Дмитриевне Пономаревой в 1822 или 1823 г., предвзяемые посвящением:

София, вам свои сонеты
Поэт с весельем отдает:
Он знает, от печальной Леты
Альбом ваш, верно, их спасет!

Сюда же, учитывая единство адресата и – опосредованно – лирической героини, следует присоединить сонет *С.Д. П<ономарев>ой при присылке книги «Воспоминание об Испании» соч. Булгарина*. Он был опубликован в *Полярной звезде* несколько позже, а именно в 1824 году. Замечательно, что в автографе сохранилась помета: *сонет (пятый)*. Сказанного достаточно для того, чтобы заключить: в сознании поэта и его современников перечисленные сонеты очевидным образом циклизировались.

Рассмотрим их как целостное единство:

- 1) *Вдохновение (Сонет) (Не часто к нам слетает вдохновенье...)*, 1822. Я5. AbbA AbbA cDD ccD;
- 2) *Сонет (Златых кудрей приятная небрежность...)*, 1822. Я5. AbbA AbbA cDD ccD;
- 3) *Н.М. Языкову (Сонет) (Младой певец, дорогою прекрасной...)*, 1822. Я5. AbbA AbbA cDD ccD;
- 4) *С.Д. П<ономарев>ой при присылке книги «Воспоминание об Испании» соч. Булгарина (В Испании Амур не чужестранец...)*, 1823. Я5. AbbA AbbA cDD ccD;
- 5) *Сонет (Я плыл один с прекрасною в гондоле...)*, 1822. Я5. AbbA AbbA cDD ccD.

Как видим, в формальном отношении все пять стихотворений выдержаны в строгом соответствии с каноническим сонетом французского типа. Ни одного, даже самого незначительного отступления от принятого эталона Дельвиг в принципе не допускает. Метрической доминантой избран 5-стопный ямб, с цезурой на второй стопе и неукоснительным чередованием женских и мужских клаузул. Единообразно заданная рифмовка (AbbA AbbA cDD ccD) также отштампована с завидным постоянством. Формальной стабильности соответствуют и содержательные параметры. Тематически все пять сонетов укладываются в два взаимно сообщающихся жанровых образования дружеского и любовного признания. Во *Вдохновении* общая тематическая константа осложняется рефлексией о высоком предназначении Поэта: «В друзьях обман, в любви разуверенье/ И яд во всем, чем сердце дорожит./ Забыты им: восторженный пиит/ Уж прочитал свое предназначенье». Оно заключается в том, что истинный поэт «говорит с грядущими веками» (вспомним

аналогичное высказывание Генриха Гейне: «истинные поэты разговаривают с грядущими поколениями!»), что и обеспечивает ему, наравне с богами, бессмертную славу; здесь Дельвиг предвосхищает образную мысль Адама Мицкевича, выраженную чуть позже и, кстати, также в сонете:

Podobnie na twe serce o poeto młody!
Namiętność często groźne wzburza niepogody,
Lecz gdy podniesiesz bardon, ona bez twej szkody

Ucieka w zapomnienia pogrążyć się toni,
I nieśmiertelne pieśni za sobą uroni,
S których wieki uplotą ozdobę twych skroni.

(*Ajudah*)

Подобное тому в твоём сердце, молодой поэт!
Страсть часто вздымает грозные катаклизмы,
Стоит же взять в руки лиру, как она для тебя безвредно

Утекает в бездну забвенья, погружается, тонет,
И бессмертные песни за собой оставляет,
Чтоб сплетали века для твоего чела украшение.

(*Аюдаг*)

Вообще, надо сказать, в этом сонете легко отыскать параллели и с *Пророками* Пушкина и Лермонтова, и, в известной мере, с аналогичными Тютчевскими мотивами. Равным образом сонет Пушкина *Поэту* можно рассматривать как непосредственное продолжение программных размышлений своего друга-единомышленника.

Второй сонет *Златых кудрей приятная небрежность...* трактует традиционный мадригальный мотив страстной, но безнадежной, неразделенной любви. Атрибуты внешнего облика лирической героини и характер их образного осмысления напоминают о возлюбленной Петрарки Лауре:

Златых кудрей приятная небрежность,
Небесных глаз мечтательный привет,
Звук сладкий уст при слове даже *нет*
Во мне родят любовь и безнадежность.

<...>

Во мне кипит и холодеет кровь:
Печаль ли ты, веселье ль ты, любовь?
На смерть иль жизнь тебе я вверил младость?

Все признаки итальянской Мадонны, с которой вслед за Дантом познакомил европейцев Петрарка, выстроены здесь с замечательной полнотой: «златые кудри», «небесные глаза», «звук сладкий уст»; но, конечно, примечательнее всего – описание чувств, обуревающих влюбленных. Подобно Петрарке Дельвиг нагнетает антонимы: «кипит-холодеет», «печаль-веселье», «смерть-жизнь», призванные обнажить жестокую драму любовного смятения. Легко и непринужденно преодолевает он стилистическое расстояние от предельно обобщенного обожествления любимой, так хорошо нам знакомого в образах Беатриче и Лауры, до конкретной интимности, которую позволил себе Шекспир в образе «смуглой леди»: «Не знаю я, как шествуют богини./ Но милая ступает по земле» (пер. С. Маршака). Для этого ему потребова-

лось всего лишь соединить архаизированный поэтизм «златых кудрей» с элегантно-бытовой реалией «приятная небрежность», в полном соответствии, кстати, с доминирующей особенностью идиостиля Петрарки, о которой весьма убедительно пишет Алексей Бердников:

Одна из характерных особенностей переводческой школы Вяч. Иванова (впрочем не только переводческой) состояла в повышенном интересе к русско-славянской архаике. По мнению автора, при обращении к Петрарке такой подход вполне оправдан. Даже беглый взгляд на подлинник немедленно отметит в нем в гуще италийского просторечия, если не прямые латинизмы, то лексику, находящуюся на полдороге от них к более позднему формальному воплощению. (Аналогично в русском: „длань” – „ладонь”).

Тем не менее школе Вяч. Иванова можно поставить в минус то, что в его переводах совершенно отсутствуют „бытовизмы”, также характерные для Петрарки (Бердников: 1999: 43).

Еще последовательнее эта тенденция проявилась в третьем сонете цикла, о котором речь уже шла выше, – послании Николаю Языкову. Отбросив в сторону апробированные литературные штампы, Дельвиг обращается к вполне конкретному адресату, запечатлев его имя в заголовке, и упоминает еще двоих своих друзей, пророча им грядущую славу: Пушкин называется прямо, а Баратынский иносказательно как «Певец *Пиров*». В предыдущем сонете автор разбавлял высокую лирическую ситуацию бытовой конкретикой. На этот раз он идет противоположным путем: интимное дружеское общение освещает идеализирующими эпитетами («дорогою *прекрасной*», «к *парнасским* высотам», «каменной *сладкогласной*», «*возвышенным* певцам», «любвию *пристрастной*») и почти незаметными, но сохраняющими высокую стилистическую валентность славянизмами («младой», «сладкогласный», «пламень», «храню», «благодаря», «влеком», «младенцем», «благословил»).

Сонет № 4 продолжает мадригальную линию сонета №2. В заголовке прозрачно зашифровано имя героини (*С.Д. П<ономарев>ой*) и обозначен повод, повлекший самоё послание (*при посылке книги «Воспоминание об Испании», соч. Булгарина*). Испанская экзотика мотивирована названием Булгаринского сочинения, в результате чего первая, катренная часть сонета выдерживается в традиционной стилистической гамме:

В Испании Амур не чужестранец,
Он там не гость, но родственник и свой,
Под кастаньет с веселой красотой
Поет романс и пляшет, как испанец.

Его огнем в щеках блестит румянец,
Пылает грудь, сверкает взор живой,
Горят уста испанки молодой;
И веет мирт и дышит померанец.

Игра поэтической фантазии навевает в высшей степени неординарный вариант поющего романс (!) и пляшущего, «как испанец», Амура. И в самом деле: «не гость, но родственник, и свой»!

Вторая, терцетная часть переносит лирическую ситуацию к нам, «на север», позволяя поэту воспеть возлюбленную в самых ярких «испанских» красках:

Но он и к нам, всесильный, не суров,
И к северу мы зрим его вниманье:
Не он ли дал очам твоим блистанье,

Устам коралл, жемчужный ряд зубов,
И в кудри свил сей мягкий шелк власов,
И всю тебя одел в очарованье!

Параллель с отрицающим подобную идеализирующую красоту шекспировским сонетом № 130 напрашивается сама собой: «Ее глаза на звезды не похожи,/ Нельзя уста кораллами назвать,/ Не белоснежна плеч открытых кожа/ И черной проволокой вьется прядь...» (Пер. С. Маршака). За противоположной в принципе стилистикой скрывается кардинально отличное отношение к женщине. Одно дело – экстатический монолог-молитва, или вовсе не предполагающий ответа, или моделирующий его *за* обожаемый предмет поклонения. И совершенно другое – живой, непринужденный диалог *на равных*, не исключающий, а провоцирующий интеллектуальное осмысление своего и ответного чувства, аналитическое любопытство к его побудительным причинам и диалектике волшебного преобразования реальной земной женщины в совершенное неземное божество. Разумеется, Дельвиг был лишь на пути к реалистической трактовке любовного поединка. Ему ближе был Ленский, самозабвенно идеализирующий свою Ольгу, чем Онегин, жестко сравнивающий ее же с «этой глупой луной» «на этом глупом небосклоне». В данном случае, рисуя лирическую героиню как недостижимый и не уступающий прославленным иноземным образцам идеал, он охотно довольствуется испанской мотивировкой такой трактовки.

В заключительном, пятом фрагменте сонетного цикла географические акценты чуть-чуть смещены. Упомянутая в первой строке «гондола» в мгновение ока переносит место действия в Италию, скорее всего в окрестности Венеции. Правда, внешние причины этого перемещения не указаны: «Я плыл один с прекрасною в гондоле» и все! Никаких книг об Италии или других околичностей нет и в помине. Автор ограничивается простой констатацией факта. Итальянская гондола наверняка подвернулась из-за своей предрасположенности к жанрово-строфической форме сонета. Однако достоверной картины путешествия вдоль некоего абстрактного, даже не названного (рекой, морем или каналом) «потока» читатель не видит. Может быть, именно по этой причине стихотворение не попало в единственный прижизненный сборник поэта, отобранный и составленный им самолично (Дельвиг: 1829). Оно было опубликовано в *Новостях литературы* (1823, №6, с. 95) с подписью «Б. Д-х». Скорее всего, в 1829 году, когда издавался сборник, Дельвиг посчитал, что испанский вариант в значительной мере заменил собой итальянский, остановил свой выбор на нем и не стал дублировать разработку, в сущности, одного и того же мотива. Преимущества предыдущего сонета очевидны. Живые иронические интонации, сопровождающие метаморфозу Амура в испанца, на фоне выпрених словесных формул, типа: «Брега цвели, пестрело жатвой поле,/ С лугов бежал лепечущий ручей,/ Все нежилось. – Почто ж в душе моей/ Не радости, унынья было боле» или «Что мне шептал ревнивый сердца глас?!/ Чего еще душе моей страшиться?! Иль всем моим надеждам не свершиться?!/ Иль и любовь польстила мне на час?! И мой удел, не осушая глаз,/ Как сей поток, с роптанием сокрыться?», которые не имеют ничего общего ни с реальным пейзажем, ни с реальными переживаниями, выглядели не в пример предпочтительнее.

Особого внимания заслуживают также два сонета, стоящие за пределами рассмотренного цикла:

- 1) *К А.Д. Илличевскому (В альбом) (Пока поэт еще с тобой...)*, Май 1817. Я4. аВаВ сDDс EEf HHf...;
- 2) *Сонет (Что вдали блеснуло и дымится?..)*, Июль 1827 Ревель. X5. АВВА АВВА CDD CCD.

Сонетный статус первого далеко не бесспорен. Во-первых, отсутствует обязательное у Дельвига обозначение *Сонет*, в заголовке либо подзаголовке. Во-вторых, налицо резкое отклонение от неукоснительно выдерживаемой им схемы рифмовки французской конфигурации (катрены перекрестной, а не охватной рифмовки и не на две, а на четыре рифмы). В-третьих, не соблюдена принятая в сонетиане Дельвига метрическая доминанта (вместо 5-стопного 4-стопный ямб). Наконец, в-четвертых, заключительный терцет сопровождается двумя строчками точек, которые можно расценивать как знак опущенного текста. Таким образом, можно вполне допустить, что записанные в альбом А.Д. Илличевского стихи превратились в сонет чисто механическим путем из-за незавершенности текста. Но есть и аргументы в пользу неканонической модификации сонета: 1) адресат (Илличевский раньше других поэтов из окружения Пушкина заинтересовался сонетной формой), 2) терцетная часть, несмотря на наличие смущающих нас точек, сохраняет цепной принцип рифмовки (EEf HHf), 3) последний терцет намекает на то, что пресловутые точки скрывают «строки невидимых слов», т.е. пророчество относительно грядущих судеб друзей-однокашников; иными словами, Дельвиг, считавший себя провидцем, развивает здесь ту же мысль, что и в сонете, посвященном Н.М. Языкову.

Выбивается из строго выдерживаемого поэтом стандарта и последний сонет Дельвига, опубликованный в *Северных цветах на 1832 год* с предупреждением: «Сонет к российскому флоту, написанный в Ревеле в 1827 году, до самой кончины поэта был тайной даже для друзей его» (Дельвиг: 1832: 6). Бросающие в глаза отличия его от основной массы сонетов Дельвига – формальные: это более чем неожиданный размер 5-стопный хорей, со сплошными – по итальянскому образцу – женскими окончаниями.

Если все прочие сонеты Дельвига так или иначе моделируют жанры дружеского послания или мадригала, этот, последний, неожиданно приобретает выраженные очертания торжественной оды, с определенной установкой на традиции Ломоносова и Державина, с архаизацией стиля, с намеренным утяжелением ритмики и звуковой организации текста. Стихотворение отчетливо делится на две части: катренную и терцетную. В зачине первого катрена один за другим вспыхивают два риторических вопроса: «Что вдали блеснуло и дымится?/Что за гром раздался по заливу?», призванные озадачить читателя или слушателя необычностью грандиозного зрелища, разворачивающегося перед ним. Фиксируются, прежде всего, световые и акустические эффекты («блеснуло», «дымится», «гром») и обозначается место действия («по заливу»). Третий и четвертый стихи актуализируют реакцию на происходящее, но не лирического героя, как бы следовало ожидать, а его коня. При этом пугливый жест коня усугублен спондеем сразу после пиррихия («Подо мной конь вздрогнул, поднял гриву» = ∪ ∪ — — — ∪ — ∪ — ∪) и нагромождением согласных (...*конь вздрогнул*...), а его ржание передается многократным сочетанием «р» с другими согласными («Звонко *ржет*, *грызет* узду, *бодрится*»). Вначале сле-

дующего катрена световые и звуковые эффекты повторяются, с использованием тех же ритмических и фонических приемов утяжеления («Снова блеск... гром, грянув, долго длится» = — ∪ — — — ∪ — ∪ — ∪), и в форме вопроса дается заведомо неверный ответ на поставленные выше вопросы, что в совокупности весьма напоминает отрицательное сравнение: «Зевс ли то, гремя, летит на ниву/ И она, роскошная, плодится?». Терцетная часть содержит в себе долгожданный верный ответ: «Нет, то флот. Вот выплыли ветрилы,/ Притекли громада за громадой;/ Наш орел над русскою армадой// Распростер блистательные крылы/ И гласит: «С кем испытать мне силы?/ Кто дерзнет и станет мне преградой?». Этот поздний сонет Дельвига, запечатлевший его высокие патриотические чувства, вместе с тем показал, как далеко продвинулся его автор по пути преодоления уже затормаживающей дальнейшее продвижение вперед инерции романтического стиля. Мы видим, как выросло его мастерство, как успешно решает он поставленные перед собой сложнейшие творческие задачи, как, наконец, расширяется под его пером жанровый диапазон «не вполне законно» (Вацуру: 1986: 9) связанного с романтизмом сонета.

Литература

- Пушкин, А.С.(1957): Полное собрание сочинений. Москва: Государственное издательство художественной литературы. Т. XIII.
- Дельвиг, А. (1823): Труды Общества любителей российской словесности. Соревнователь просвещения и благотворения. Санкт-Петербург: Ч. 21, кн. 1.
- Бердников, А.А. (1999): Заметки на полях переводов Петрарки. Москва: Издательство «Просодия».
- Дельвиг, А. (1829): Стихотворения барона Дельвига: Санкт-Петербург.
- Дельвиг, А. (1832): Сонет (Что вдали блеснуло и дымится?..). W: Северные цветы на 1832 год.
- Вацуру, В. (1986): Антон Дельвиг – литератор. W: Дельвиг, А.А.: Сочинения. Ленинград.

III.

Filozofia i problematyka interkulturowa

Ireneusz Światała

Il giudizio di Władysław Tatarkiewicz sull'eudemonismo – analisi

Riassunto

Nell'articolo si parla della definizione di W. Tatarkiewicz sull'eudemonismo e la distinzione fra edonismo ed eudemonismo. L'Autore affronta le diverse teorie edonistiche cominciando dall'antichità fino ai tempi moderni.

Streszczenie

Artykuł dotyczy definicji pojęć edajmonizmu i hedonizmu, jakie podaje Tatarkiewicz. Autor ukazuje różne teorie hedonistyczne, począwszy od starożytności aż po czasy współczesne.

Nell'ambito dell'analisi etica della felicità Tatarkiewicz dedica un intero capitolo alla distinzione fra **edonismo** ed **eudemonismo**. L'Autore ci da una definizione dell'edonismo secondo la quale il piacere è la sola cosa che abbia in se un valore positivo, il che ha come conseguenza naturale che l'unico disvalore è la sofferenza. Nella breve premessa viene anche introdotta una ulteriore distinzione fra edonismo pratico e teoretico. Secondo Tatarkiewicz essi non si sono sviluppati parallelamente, ma piuttosto in maniera alterna nel periodo dell'antichità. L'Autore affronta le diverse teorie edonistiche, a cominciare da quella di Aristippo di Cirene la cui teoria sostiene che l'edonismo etico è la sola cosa che abbia in se un valore positivo e, da contr'altare in questa teoria possiamo indicare quale unica cosa che abbia in se un valore negativo è la sofferenza. Il piacere è l'unico bene, il proprio piacere fisico, concreto e momentaneo è un bene, e lo è indipendentemente da ciò che ne è la causa.

Il piacere può essere soltanto proprio, perchè gli uomini non possono sentire i piaceri degli altri. Aristippo scrive che il piacere è soltanto fisico, e concreto, perchè il piacere negativo, cioè l'assenza della sofferenza, è un'assenza del male, non implica cioè la presenza del bene ed è soltanto momentaneo. Per cui sono i piaceri gli elementi più importanti della vita e gli uomini debbono lottare per raggiungere il massimo dei piaceri, che non differiscono né nel grado, né nella qualità. Sempre secondo Aristippo la virtù è la cosa meno importante fra tutte. Egli pone i piaceri sensuali al primo posto dei quali bisogna fruire indipendentemente da giudizi di ordine etico. Con la scuola di Aristippo, la scuola cirenaica, sono state cambiate molte cose; infatti, i suoi discepoli trasformarono alcuni presupposti delle sue teorie. Ad esempio vollero scegliere prudentemente fra i piaceri,

quelli che duravano di più, „... che potevano ridurre la sofferenza e rendere la vita più piacevole” (Tatarkiewicz 1985: 351).

Analizzando la scuola epicurea, Tatarkiewicz ne sottolinea i principi edonistici, in quanto per essa i piaceri spirituali sono quelli piacevoli, come quelli sensuali, e sono anche quelli più profondi, perchè il corpo prende il piacere soltanto dal presente, invece lo spirito lo prende anche dal passato e dal futuro.

Abbiamo già detto in precedenza del fatto che esistono anche i piaceri altrui. Qui aggiungiamo che i piaceri altrui sono importanti e necessari quanto i propri, perchè i piaceri sono interdipendenti. Inoltre, anche se ogni piacere è un bene, non bisogna sempre cogliere tutti i piaceri, perchè certi piaceri portano anche alla sofferenza. Secondo Epicuro ogni uomo può scegliere i piaceri in modo proprio, bisogna però tener presente che le virtù rendono più piacevole la vita. Non può esserci vita piacevole se non è anche saggia, morale e giusta.

Fin qui si è parlato di due diversi tipi di edonismo, quello di Aristippo e quello di Epicuro, e nei secoli seguenti verrà introdotta una nuova formulazione del piacere circoscritta dal criterio dell'utilità.

Abbiamo ancora una ulteriore distinzione tra l'edonismo epicureo e quello cirenaico con la suddivisione fra edonismo egoistico e non egoistico. L'edonismo riconosce il piacere come il solo bene, ma ci mostra che il piacere può essere il proprio oppure quello di tutti. Si devono quindi distinguere due varianti dell'edonismo, una secondo cui il proprio piacere è un bene e si dovrebbe cercare solo questo, la seconda che ci mostra, come il proprio piacere è correlato con quello altrui, quindi bisogna preoccuparsi anche del piacere dei altri. „L'epicureismo è stato solo una delle molte teorie utilitaristiche. Si è distinto da queste in virtù del tipo di piaceri che stimava di più, cioè quelli che affondavano le loro radici nel processo stesso di vivere, ma che erano anche spirituali, sublimati, calmi e contemplativi” (Tatarkiewicz 1985: 353).

In Francia si svilupparono molte organizzazioni edonistiche, fra le quali alcune massoniche. Le teorie etiche nella Francia del XVIII secolo erano di tipo edonistico, e solo in pochi casi erano di tendenza cirenaica. Comunque, anche se moderate, queste teorie erano di impostazione rivoluzionaria. Fra gli edonisti di questo periodo incontriamo La Mettrie, Fontenelle, Diderot, d'Alembert, Helvetius e Holbach. Le loro teorie (edonistiche) non erano immediatamente orientate al piacere, ma davano molta importanza ai piaceri temporali e combattevano l'ascetismo. Rifiutavano la via religiosa della felicità e la sostituivano con una filosofica.

L'autore passa poi ad analizzare l'edonismo pratico e teorico, che si sono sviluppati nel XVIII secolo. L'edonismo pratico era il più radicale oppositore di qualsiasi forma di ascetismo.

Bentham, inglese del XVIII secolo, era un edonista. Egli sosteneva che la felicità dell'individuo è la felicità della società. Dopo Bentham, è toccato a John Mill propagandare le idee dell'edonismo utilitaristico.

Gli edonisti in generale hanno sempre respinto l'esistenza di altri valori, particolarmente quelli morali, negandone in pratica la loro esistenza, o riconoscendoli, ma affermandone la loro importanza secondaria.

Si poneva quindi il problema della verifica della validità dell'edonismo, secondo alcuni inutile, secondo Mill invece necessaria e possibile.

Un'ulteriore prova del principio del piacere è stata data da H. Sidgwick secondo il quale: „... tutto quello che non è piacere sembra...raccomandato dalla ragione in 'propor-

zione al grado di piacere prodotto” (Tatarkiewicz 1985: 359); sebbene Sidgwick stesso ritenesse che questa prova, più che una prova ulteriore, fosse semplicemente una conferma. Con questo spirito gli edonisti utilitaristi affermavano che: „Non solo il piacere è un bene, ma anche un granbene” (Tatarkiewicz 1985: 360). Ma ciò è completamente diverso dall’affermare che esso è l’unico bene, che è proprio quanto sostiene l’edonismo. „Il piacere è un bene, ma l’edonismo non è una verità, bensì un’estensione infondata dell’affermazione veritiera che il piacere è un bene” (Tatarkiewicz 1985: 361). Tatarkiewicz nega l’edonismo, anche se riconosce positivamente il valore prezioso dei piaceri sensitivi, perchè rafforzano le attività della vita. Non condivide invece che il piacere sia l’unico bene o valore. La sua posizione è equilibrata e accettabile, ma riguardo alla distinzione nella sua interpretazione degli autori storici, tra l’edonismo teorico ed l’edonismo pratico, si può criticare il modo in cui Tatarkiewicz li contrappone, perchè noi sappiamo che ogni atteggiamento pratico è inevitabilmente conseguenza di un presupposto teorico o del pensiero, anche perchè l’intenzione precede sempre l’azione.

Aristotele combina la „**felicità**” con il termine „**eudaimonia**”, ciò che è trascurato da Tatarkiewicz. Il termine greco di „eudaimonia” significa etimologicamente lo stare sotto un buon daimon, che ci è favorevole, propizio e si occupa di ogni cosa in modo tale da poter vivere beato e felice. Si rivela così un significato profondo del termine „**eudaimonia**”.

Per quanto riguarda l’**eudemonismo**, Tatarkiewicz afferma che esso sta all’edonismo, come la felicità sta al piacere e che l’eudemonismo sostiene che la felicità è il bene più grande. Durante l’Illuminismo si intendeva però la felicità come il piacere e la differenza fra i termini era quantitativa.

Secondo l’Autore la felicità è il bene più grande, anche se, senza dubbio, i doni della fortuna e: „... della natura occupano un posto speciale nella valutazione che la gente fa della vita proprio perchè sono gratuiti” (Tatarkiewicz 1985: 364).

Aristotele invece intendeva l’eudemonismo come possesso di tutti i beni che l’uomo può raggiungere e che gli sono necessari. Gli Scolastici sostenevano: „... che la felicità è il bene supremo” (Tatarkiewicz 1985: 365).

Ma sorge il problema della verità o della falsità dell’eudemonismo, quando si intende il termine felicità come soddisfazione completa di tutto l’arco della propria vita. La felicità come bilancio di una vita è da attribuirsi a più elementi piuttosto che ad un valore unico. „E’ impossibile perciò, parlare di un valore costante per la felicità intesa in questo senso” (Tatarkiewicz 1985: 366).

Inoltre, fra i più, ci sono coloro che danno la precedenza alla perfezione dell’individuo, oppure danno un valore alla perfezione di intere società, quindi non alla propria felicità, perchè essa può essere sacrificata per gli altri; ciò in riferimento ai valori superiori della felicità. Questa valutazione è però lontana dall’eudaimonismo. „Secondo questa drastica opinione ci sono valori superiori alla felicità... non solo al di fuori dell’uomo ma anche dentro di lui, dentro la sua mente si verificano condizioni che sono superiori, cioè, stati di creatività, di contemplazione spirituale, di entusiasmo” (Tatarkiewicz 1985: 367); tanto che alcuni preferiscono uno stato di angoscia creativa piuttosto che uno di soddisfazione.

Molta gente si chiede quali siano le cose importanti della vita e perciò quelle desiderabili: le cose che hanno valore, che sono preziose, o perchè servono per ottenere tanti altri beni. „Il denaro è un mezzo per una quantità di cose e noi gli diamo valore per quello che ne riceviamo in cambio „ (Tatarkiewicz 1985: 369). La vita non è un mezzo perchè senza di essa non ci sarebbe né la bellezza, né la felicità, né il bene morale.

Secondo l'autore questi beni possono essere suddivisi in originari e secondari, e potremmo distinguere tre varianti di beni: „... bene morale, verità e bellezza – cioè valori etici, intellettuali ed estetici” (Tatarkiewicz 1985: 370). Per cogliere i valori della vita oltre all'idea di perfezione abbiamo quindi: „... un'idea che può fornire un bilancio positivo della vita, non basato sulla qualità che contiene, ma sulla soddisfazione che procura. Questa è l'idea di felicità” (Tatarkiewicz 1985: 371).

Abbiamo già detto che Tatarkiewicz si occupa solo del secondo significato principale, fra le quattro più importanti nozioni di felicità, cioè quello che considera la felicità come soddisfazione della propria vita nella sua totalità e nella trattazione del libro prenderà in considerazione solo questa, distinguendo la concezione eudaimonistica e sviluppandone una personale. Evidentemente Tatarkiewicz non condivide una concezione eudaimonistica in quanto per essa sarebbe richiesto necessariamente 'il bene più alto', ed inoltre, ciò sarebbe contrario a quanto afferma Tatarkiewicz nel suo libro, cerca l'identità della felicità con il bene morale stesso, perché esso non è una mera forma dell'eudemonismo fra le altre. L'identificazione tra vita felice e moralità è giusta fra le varie posizioni rilevate dall'autore, ma Tatarkiewicz non elabora un significato della felicità tale che corrisponda pienamente a quella identità. Tatarkiewicz riconosce la posizione di coloro che antepongono altri valori della felicità, come Nietzsche che vi antepone il coraggio e la saggezza.

Bibliografia

- Acquaviva, S. (1994): *Progettare la felicità*. Bari: Laterza.
Abba, G. (1989): *Felicità vita buona e virtù*. Roma: LAS.
Adorno, F. (1992): *Platone*. Bari.
Aristotele (1993): *Etica Nicomachea*. Milano.
Cavaciuti, S. /De Luca, A. (2002): *Alla ricerca della Felicità*.
Foggia: Bastogi Editrice Italiana srl.
Reale, G. (1991): *Introduzione a Aristotele*. Bari.
Ross, W.D. (1946): *Aristotele*. Bari.
Światała, I. (1995): *La complessità della felicità nell'analisi di Władysław Tatarkiewicz*.
Roma: Università Lateranense.
Tatarkiewicz, W. (1985): *Analisi della felicità*. Napoli: Guida.
Vinci, A. (1993): *La felicità*. Roma: Edizioni Associate.

Przemysław Sznurkowski

Kategorischer Imperativ von Immanuel Kant als Auslegung des Begriffs „Pflicht“

Zusammenfassung

Der vorliegende Artikel ist der Versuch einer Analyse vom kategorischen Imperativ Immanuel Kants als Auslegung des Begriffs der Pflicht und der moralischen Verantwortung im Zusammenhang mit sozial-politischen Wandlungen des XIX. und XX. Jahrhunderts in Deutschland. Der Hauptteil des Artikels bezieht sich auf die Typologie des Begriffs „Pflicht“.

Streszczenie

Niniejszy artykuł jest próbą analizy imperatywu kategorycznego Immanuela Kanta jako wykładni pojęcia obowiązku i odpowiedzialności moralnej na tle przemian społeczno-politycznych w XIX i XX wieku w Niemczech. Główna część artykułu poświęcona jest typologii wspomnianego pojęcia obowiązku.

Gliederung

1. Wertewandel in Deutschland
2. Die Genese und philosophische Auslegung des Begriffs „Pflicht“
3. Die Typologie des Begriffs

1. Wertewandel in Deutschland

Es besteht kein Zweifel daran, dass es die deutsche Gesellschaft in den letzten 50 Jahren mit einem gewissen Wertewandel zu tun hat, der auch für viele andere westeuropäische Länder charakteristisch ist. Fragt man die Ausländer nach den für die Deutschen typischen Werten, so entsteht eine Liste von Eigenschaften, die in großem Maße die preußische Gesellschaft des ausgehenden 19. Jahrhunderts kennzeichneten. Die am meisten genannten Merkmale sind Disziplin, Ordnung, Pflichtbewusstsein, Gewissenhaftigkeit, Sparsamkeit und Gehorsam. Die Deutschen selbst würden mit größter Wahrscheinlichkeit neben den oben erwähnten Werten zusätzlich noch Fleiß, Pünktlichkeit, Dienstbereitschaft, Prinzipientreue und Loyalität aufzählen. Die für das preußische Denken typischen Tugenden bildeten im 19. Jahrhundert ein starres Korsett von Normen, an denen der Einzelne unerbittlich und hart gemessen und oft zum Scheitern gezwungen wurde. Man soll sich also nicht darüber wundern, dass diese Grundsätze nationaler Identität ihre ursprüngliche Bedeutung

verloren haben und dass die deutsche Nachkriegsgesellschaft begann, sich an anderen Werten zu orientieren. In seinem Buch „Wertewandel“ beobachtet Karl-Heinz Hillmann eine Neigung zu Selbstverwirklichung, Kritikfähigkeit und Lebensfreude (vgl. Hillmann: 1982: 13ff.) und der Soziologe Helmut Klages ist der Meinung, dass die „Pflicht- und Akzeptanzwerte“ durch „individualistische Selbstentfaltungswerte“ ersetzt werden (vgl. Klages; in: Anselm: 1999: 65f.). Im Vordergrund stehen für die junge Gesellschaft also solche Tugenden wie Kreativität oder Bedürfnis nach Prestige und Geltung, die die „alten“ Werte Pflichtbewusstsein und Gewissenhaftigkeit in den Hintergrund rücken. In ihrem Aufsatz „Pflicht“ bemerkt Ute Frevert: „In der konservativen Öffentlichkeit ruft dieser Wandel Sorge und Ängste hervor; Politiker malen das Schreckensbild einer hedonistischen Gesellschaft, die auf individuelle Glücksuche und Instant-Genuß abonniert sei und klassische Tugenden auf die Müllhalde der Geschichte verbannt habe. Wie könne, lautet eine oft gestellte Frage, eine Gesellschaft überhaupt noch funktionieren, wenn ihr eine verbindliche Wert- und Pflichtorientierung verloren gehe? Löse sich eine Gesellschaft, deren Mitglieder die persönliche Selbstverwirklichung und das Vergnügen als wichtigste Lebensziele begriffen, nicht sukzessive auf?“ (Frevert: 2001: 269). Solche individualistisch-hedonistische Werteorientierung scheint aber teilweise berechtigt zu sein, weil man heutzutage mit dem Begriff „Pflicht“ keine angenehmen Inhalte assoziiert: Zwang, Druck, Stress, die mit Glück und Vergnügen wenig oder nichts zu tun haben. Pflicht ist für viele einfach eine Aufgabe, Obliegenheit, etwas, das man tun muss, also eine Forderung, die an den Menschen gestellt wird.

2. Die Genese und philosophische Auslegung des Begriffs „Pflicht“

Die Genese des Begriffs sollte man im Althochdeutschen suchen: ahd. „pfliht“ bedeutete „Aufgabe“, „Verpflichtung“, aber auch „Fürsorge“, „Dienst“ oder „Obliegenheit“. Dieser Begriff leitet sich vom althochdeutschen „plegan“ („pflegen“) ab, also „für etwas sorgen, sich einer Sache annehmen, behüten, betreiben, versprechen, verbürgen“. Claus Nordbruch macht noch auf einen anderen Aspekt des Begriffs aufmerksam: „Im Mittelalter beispielsweise nahm ein Lehnsherr einen Untergebenen ‚in Pflicht‘, d.h. in seine Dienste. Jemanden verpflichten hieß also, jemanden in ein Dienstverhältnis zu nehmen oder durch ein Versprechen zu binden“ (Nordbruch: 1996: 26).

Die philosophische Auslegung des Begriffs ist auf Immanuel Kants Morallehre zurückzuführen. Kant entwickelt seine Grundgedanken in der „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“ (1785) und in der „Kritik der praktischen Vernunft“ (1788). Moralisches Handeln sei ein Handeln aus der Achtung für Maximen (Prinzipien), die von jedem vernünftigen Wesen akzeptiert würden. Nach Kant machen diese Prinzipien das moralische Gesetz aus. Wenn man eine Handlung tut, weil sie moralisch richtig ist, weil sie eine Pflicht ist, d.h. weil sie von einem Gesetz gefordert wird, das alle vernünftigen Wesen akzeptieren würden, so hat diese Handlung einen moralischen Wert (vgl.: Blezer: 1994: 58). So formulierte Kant den „kategorischen Imperativ“: „Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde“ (Blezer: 1994: 74). Von diesem allgemeinen kategorischen Imperativ ausgehend, definiert Kant den besonderen Imperativ der Pflicht: „Handle so, als ob die Maxime deiner Handlung durch deinen

Willen zum allgemeinen Naturgesetz werden sollte“ (Blezer: 1994: 74). Winfried Baßmann bezeichnet diesen Imperativ als „das einzig mögliche Fundament konsequenten sittlichen Handelns (...); im Grunde ist er nichts anderes als das in Worte gefasste und im Handeln praktizierte Prinzip des vollkommenen guten Willens“ (Baßmann: 1976: 119). Und die Pflicht sei nach Kant „nichts anders, als Einschränkung des Willens auf die Bedingung einer allgemeinen, durch eine angenommene Maxime möglichen Gesetzgebung“ (Kant: 22ff., 51ff.; zitiert nach: Frevert: 2001: 270). Er ist der Meinung, der Mensch gewinne eine „Würde“, wenn er imstande sei, seine persönlichen Wünsche zu unterdrücken. Friedrich Schiller entwickelt diesen Gedanken weiter und fordert nunmehr eine sittliche Handlung, die zugleich auch schön ist. Er versucht die Pflicht mit der Neigung zu versöhnen: „Der Idealmensch wird dann der, der seine Pflicht aus Neigung tut, dessen Natur innere Freude daran hat, seine Pflicht zu erfüllen“ (Peinert; in: Russ: 1973: 161). Dietrich Peinert bemerkt mit Recht den Zusammenhang der Idee Schillers mit dem Thema der Strafarbeit von Sigg Jepsen in Siegfried Lenz' Roman „Deutschstunde“: „Wer von den «Freuden der Pflicht» schreibt, schreibt im Grunde von nichts anderem als von der Schillerschen «schönen Seele», die ihre Pflicht aus Neigung tut. (...) [Lenz] interpretiert das Verhalten der Romanfiguren also aus der geistesgeschichtlichen Entwicklung Deutschlands heraus. Das gibt seiner Analyse deutschen Wesens Substanz und Perspektive“ (Peinert; in: Russ: 1973: 161).

In seiner „Metaphysik der Sitten“ unterscheidet Kant die „Tugendpflichten“ von den „Rechtspflichten“. Diese Unterscheidung resultiert aus der An- oder Abwesenheit von Zwang. Der Zwang sei nämlich notwendig, wenn man eine Rechtspflicht leisten muss; eine Tugendpflicht bedürfe dagegen keines Zwangs. Wenn man einen Vertrag hält, tut man eine Rechtspflicht, weil mit dem möglichen Bruch dieses Vertrags auch rechtliche Sanktionen verbunden sind. Ein Versprechen aus freien Stücken, ohne Strafbewährung zu halten ist dagegen mit einer „tugendhaften Handlung“ gleichbedeutend (vgl. Frevert: 2001: 271). Otto Friedrich Bollnow macht noch eine andere Unterscheidung: zwischen Verpflichtung und Pflicht. Die Verpflichtungen übernimmt der Mensch mit der Übernahme eines neuen Amtes und man soll sie auf bestimmte, ausdrücklich vorher vereinbarte Aufgaben beziehen. Sie bedeuten also etwas wesentlich Engeres. Die Pflicht dagegen sei nicht rechtlich festgelegt, „sondern wurzelt ursprünglicher im Boden der Sittlichkeit“ (vgl. Bollnow; in: Neis: 1992: 83).

3. Die Typologie des Begriffs

Im täglichen Gebrauch unterscheidet man viele Arten von Pflichten. Im familiären Bereich gibt es die ehelichen Pflichten oder die Pflichten der Eltern gegenüber den Kindern. Im politischen Leben spricht man oft von Bürgerpflichten oder Wahlpflicht; mit dem Arbeitsbereich sind beispielsweise Pflichten des Arbeitnehmers gegenüber seinem Arbeitgeber (und umgekehrt) verbunden, die Schüler haben ihre Schulpflicht und die Ärzte ihre Schweigepflicht. Auch in der Ethik spricht man über die Pflichten, die als Werte oder Tugenden angesehen werden: Toleranz, Mitleid, Freundschaft oder Nächstenliebe. Das Staatsoberhaupt hat bestimmte Pflichten gegenüber seinem Land und seinen Untertanen (abgesehen davon, ob oder wie es diese Pflichten ausübt). Es hat meist eine übergeordnete Stellung – im Gegensatz zu einfachen Bürgern, von denen man erwartet, dass sie die Pflicht als eine Tugend betrachten. Ute Frevert ist sogar der Ansicht, „der Pflicht-Begriff besaß im

frühliberalen Denken einen emphatischen Beiklang, er war integraler Bestandteil des bürgerlichen Tugendkanons und als solcher fest im Gefühls- und Verstandeshaushalt der Zeitgenossen verankert" (Frevert: 2001: 274). Ihrer Meinung nach habe dazu nicht zuletzt die Schule beigetragen, weil sie mit ihrer Pflichterziehung die Aufgaben des Elternhauses verstärkt und ergänzt habe. Schon am Anfang ihrer Schulkarriere werden die Schüler mit zahlreichen Pflichten ausgestattet, wobei sie die „Richtung“ der Pflichtausübung kennen lernen mussten: „Pflichten besaß man (...) vor allem von unten nach oben: als Kind gegenüber den Eltern, als Schüler gegenüber den Lehrern, als Lehrling gegenüber dem Meister, als Arbeiter gegenüber dem Fabrikherrn, als Bürger gegenüber der Obrigkeit. Was die «Oberen» verlangten, mussten die «Unteren» tun – das erforderte die Pflicht. Wer diese Pflicht verletzte, hatte mit gravierenden Sanktionen zu rechnen und plagte sich darüber hinaus mit Schuldgefühlen. (...) «Pflichttreue», «Pflichtbewusstsein» und «Pflichterfüllung» wurden zu einem Wert an sich, dessen Inhalt man nicht weiter bedachte oder gar in Frage stellte" (Frevert: 2001: 276). In solcher Hierarchie erzogen, wurden die Schüler auf das zukünftige Erwachsenenleben vorbereitet, wobei viele die Entscheidung trafen, Beamte zu werden. Der Posten eines Beamten war in der Gesellschaft durchaus angesehen und erstrebenswert, garantierte sogar in vielen Fällen ein reichliches Auskommen. Beamter zu sein bedeutete aber auch, zahlreiche Pflichten und Aufgaben zu erfüllen und der Allgemeinheit zu dienen. Besondere Achtung und besonderen Gehorsam mussten die Beamten gegenüber dem Staatsoberhaupt haben, und wenn sie ihre Pflichten vernachlässigten, mussten sie mit Disziplinarmaßnahmen rechnen. Die Gehorsamspflicht wurde als Kardinaltugend angesehen und die Befehle der Vorgesetzten waren ohne Bedenken auszuführen; selbst wenn sie den moralischen Inhalt des Befehls ins Frage stellten, mussten sie ihm gehorchen, weil sie kein Recht hatten, die Pflichtausübung zu verweigern. Andererseits aber fühlte sich der Beamte von Zweifeln befreit, ob er richtig oder falsch handelt: „Die «Pflicht» bot besonders in Kollisions- und Konfliktfällen eine klare Entscheidungsgrundlage. Und sie lieferte ein unfehlbares Argument, wenn es darauf ankam, persönliche Beweggründe zu verschleiern. In solchen Konstellationen konnte die Pflicht sogar zur Freude mutieren und ihren Lastcharakter abstreifen" (Frevert: 2001: 280). „Die Freuden der Pflicht" ist eben das Thema des Aufsatzes, den Siggi Jepsen, der Hauptheld des Romans „Deutschstunde" von Siegfried Lenz, zu schreiben hat. Der Protagonist des Aufsatzes von Siggi ist sein Vater, der Polizeibeamte Jens Ole Jepsen, der am Anfang des Zweiten Weltkriegs den Befehl „aus Berlin" erhalten hat, das dem Maler Nansen aufgetragene Malverbot zu beaufsichtigen. Diese Aufgabe scheint noch dadurch kompliziert zu sein, dass er vor dieser Anordnung mit dem Maler befreundet war. Da er sich aber nur an die ihm auferlegte Pflicht hält, zerstört er die langjährige Freundschaft und macht seine Familienmitglieder und Bekannten zu Opfern seines fanatischen Gehorsams. Die blinde Loyalität gegenüber seinen Vorgesetzten pervertiert sogar zu einer persönlichen Genugtuung: Jepsen führt seinen Auftrag mit seltsamer Freude aus und er versucht sich mit dessen Folgen überhaupt nicht auseinander zu setzen. Er glaubt, ein reines Gewissen zu haben: „Wer seine Pflicht tut, der braucht sich keine Sorgen zu machen" (Lenz: 1994: 102). Theo Elm zufolge, führt Jepsens Pflichtfanatismus „zu einem anderen Aspekt des «kategorischen Imperativs». – Abgesehen davon, dass Kants Philosophie, enthalten im Pflichtethos der preußischen Beamtenschaft, ein Positivum, nämlich den reibungslos funktionierenden Staat erst ermöglichte, darf doch nicht übersehen werden, dass der «kategorische Imperativ» die einzige allein verbindliche Norm der Kantischen Ethik ist und als solche rein formal und abstrakt bleibt, jedoch mit negativem Inhalt

gefüllt, missbraucht werden kann“ (Elm: 1974: 29). Elm betrachtet das Pflichtbewusstsein des Beamten gegenüber der Regierung als eine spezifisch deutsche Eigenart. Und Jens Ole Jepsen ist hier nicht der Einzige, der den Anordnungen der Vorgesetzten blind folgt. Er ist nur das Beispiel eines Beamten aus der ganzen Schar der bedenkenlosen Pflichtausführer des Dritten Reichs. In der Hitlerzeit wurde der Begriff „Pflicht“ glorifiziert und (vielleicht) dadurch total missbraucht. Die Machthaber forderten absoluten Gehorsam, appellierten an das Pflichtbewusstsein und die Treue bis zum Tode. Der deutsche Volksgenosse sollte auf diese Weise leben, um den Führer nicht zu enttäuschen. Der Generalgouverneur im besetzten Polen, Hans Frank, formulierte sogar den neuen „kategorischen Imperativ“, der nationalistischen Zwecken dienen sollte: „Handle so, dass der Führer, wenn er von deinem Handeln Kenntnis hätte, dieses Handeln billigen würde“ (Frank: 1942: 25f.; in: Elm: 1974: 32). In diesem Sinne handelte Adolf Eichmann (er war während des Zweiten Weltkriegs mit der Organisation der Judentransporte in die Massenvernichtungslager beauftragt), worauf Winfried Baßmann in Anlehnung an Hannah Arendts Buch „Eichmann in Jerusalem“ verweist: Er berief sich nämlich vor Gericht in Jerusalem darauf, „nicht nur Befehlen gehorcht, sondern auch das «Gesetz» befolgt zu haben. Sehr ernsthaft und mit großem Nachdruck beteuerte er, zeitlebens den Moralvorschriften Kants gefolgt zu sein und im Sinne des kantischen Pflichtbegriffs gehandelt zu haben. Die Pervertierung der Kant'schen Aussagen liegt auf der Hand; Eichmann und andere Massenmörder des Nationalsozialismus hatten bewusst oder unbewusst missverstanden, dass Kants Moralauffassung die menschliche Fähigkeit zu urteilen, also das genaue Gegenteil von blindem Gehorsam, impliziert. Eichmanns Entstellung des kategorischen Imperativs bestand darin, dass er das Individuum im Augenblick des Handelns nicht als autonomen, nur sich selbst verantwortlichen Gesetzgeber begriff, sondern das Prinzip des Handelns einfach mit dem Prinzip des jeweiligen Gesetzgebers (Hitler) identifizierte“ (Baßmann: 1976: 122f.). Treue und Gehorsam verlangte man selbstverständlich auch von Soldaten. Eine Wehrpflicht war mit der Ehre gleichbedeutend. Man prägte dem jungen Mann ein, dass es eine Ehre ist, dem Vaterland sein Leben zu opfern, und diese Hingabe soll dem Soldaten Ruhm einbringen. Die Verteidigung des Vaterlandes wurde als eine „Ehrenpflicht“ angesehen und als „Krone aller Pflichten gegen den Staat“ bezeichnet (vgl. Frevert: 2001: 283). Das schwerste Verbrechen war eine Befehlsverweigerung, wobei der Verweigerer mit der Todesstrafe rechnen musste. Die Folgen einer Befehlsverweigerung analysiert Siegfried Lenz unter anderem in seiner Erzählung „Ein Kriegsende“. Er versucht die Frage zu beantworten, ob Befehl und Humanität miteinander vereinbar sind und ob der Soldat das Recht auf Befehlsverweigerung hat. Lenz analysiert hier zwei Begriffe: Pflichterfüllung und Menschlichkeit. Sehr diskret versucht er aber dem Leser zu suggerieren, dass sich diese Begriffe nicht ausschließen müssen und dass sie miteinander vereinbar sein können, wobei er bewusst mit der Gewissensfrage spielt.

Die Priorität der bürgerlichen Pflichten vor den Rechten galt in Deutschland bis 1949, als die Bundesrepublik ihr Grundgesetz bekam. Schon am Anfang der Verfassung befindet sich der Grundrechtskatalog mit der Verpflichtung des Staates, die Würde des Menschen zu achten und zu schützen. Anschließend werden die Grundrechte des deutschen Bürgers genannt: das Recht auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, auf Leben und körperliche Unversehrtheit, allgemeines Freiheitsrecht mit Glaubens- und Gewissensfreiheit, Meinungsfreiheit, Versammlungs-, Vereinigungs- und Koalitionsfreiheit oder Berufsfreiheit. Erst später folgen zivile und militärische Dienstpflichten. Laut Artikel 12a können beispiels-

weise die Männer vom vollendeten achtzehnten Lebensjahr an zum Dienst in den Streitkräften, im Bundesgrenzschutz oder in einem Zivilschutzverband verpflichtet werden. Wer aus Gewissensgründen den Kriegsdienst mit der Waffe verweigere, könne zu einem Ersatzdienst verpflichtet werden. Das Grundgesetz ist also ein Beispiel dafür, dass sich die moderne Gesellschaft an anderen Werten orientiert und die „alten“, (preußischen) Tugenden in den Hintergrund rückt.

Literaturverzeichnis

- Baßmann, Winfried (1976): Siegfried Lenz. Sein Werk als Beispiel für Weg und Standort der Literatur In der BRD. Bonn
- Blezer, Rudolf; Christiansen, Jan; Herrmann, Harald; Preisedanz, Thomas und Mangler-Wörz, Iris (1994): Ethik 12/13, Band 1. Handeln und Verantworten. Bühl
- Bollnow, Otto Friedrich (1992): Über das Wesen und die Geltung der Pflicht; W: Neis, Edgar: Erläuterungen zu „Siegfried Lenz. Deutschstunde“, Hollfeld
- Elm, Theo (1974): Siegfried Lenz – „Deutschstunde“. Engagement und Realismus im Gegenwartsroman. München
- Frank, Hans (1942): Die Technik des Staates, München
- Frevert, Ute (2001): Pflicht, W: François, Etienne und Schulze, Hagen (Hrsg.): Deutsche Erinnerungsorte, Band II, München
- Hillmann, Karl-Heinz (1982): Wertewandel. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft)
- Kant, Immanuel (1785): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, In: ders. (1975), Schriften zur Ethik und Religionsphilosophie, Darmstadt
- Klages, Helmut (1999): Zerfällt das Volk? Wertewandel und moderne Demokratie, in: Anselm, Elisabeth (Hrsg.): Die neue Ordnung des Politischen, Frankfurt/M.
- Lenz, Siegfried (1994): Deutschstunde, München (DTV)
- Nordbruch, Claus (1996): Über die Pflicht. Eine Analyse des Wesens von Siegfried Lenz. Hildesheim
- Peinert, Dietrich (1973): Siegfried Lenz' Deutschstunde; In: Russ, Colin (Hrsg.): Der Schriftsteller Siegfried Lenz. Urteile und Standpunkte. Hamburg

Anna Dolata-Zaród

Kwestia ryzyka językowego przy zawieraniu kontraktów

Streszczenie

W międzynarodowym obrocie handlowym najczęściej stykają się ze sobą strony, które posługują się odmiennymi językami. Z tego względu sprawa języka jako środka komunikacji urasta do kwestii podstawowej. Trudności językowe mogą pojawić się już przy pierwszym kontakcie stron. Niniejszy artykuł jest więc próbą analizy problemu ryzyka językowego przy zawieraniu kontraktów, uwzględniając ustawę o języku polskim z 1999 roku.

Résumé

En droit international privé les parties emploient le plus souvent les langues différentes. C'est pourquoi la question de la langue comme le moyen de la communication reste la chose essentielle. Les difficultés langagières des parties apparaissent déjà dans le contact premier. Cet article est donc l'essai de l'analyse du problème du risque d'ordre linguistique des parties contractantes y comprenant la loi de la langue polonaise de l'an 1990.

1. Wstęp
2. Definicja kontraktu
3. Wybór języka kontraktu
4. Ryzyka językowe przy zawieraniu kontraktów
5. Zakończenie

1. Wstęp

Prawo i język są ze sobą ściśle powiązane, wzajemnie przenikają się i współzależą. Niemożliwe jest uzewnętrznianie się prawa bez jego podstawowego instrumentu, jakim jest język. Związki tych dwóch dziedzin pozostają w kręgu zainteresowań juryslingwistyki. Stawia sobie ona za główny cel językoznawcze badanie języka prawa w jego różnych aspektach i przejawach, aby wydobyć – w ten sposób – środki i określić techniki właściwe do poprawy jego jakości, na przykład dla celów przekładu (Pieńkos, 1999: 27). Juryslingwistyka zajmuje się więc zagadnieniami semantycznymi, składniowymi i stylistycznymi

mi tekstu prawnego i prawniczego¹. Przez język prawny rozumiemy język, w którym formułowane są teksty prawne, głównie akty normatywne, ustawy, dekrety, rozporządzenia (Pieńkos: 2003: 103). Język prawniczy natomiast to metajęzyk praktyki, doktryny, dogmatyki i dydaktyki prawnej (Pieńkos: 2003: 103).

Aktualnie, ze względu na otwarte granice i swobodny przepływ ludzi, towarów i usług między Polską i innymi państwami Unii Europejskiej, coraz częściej mamy do czynienia z zawieraniem kontraktów przez strony o odmiennych etnicznie językach. Warto przy tym zauważyć, iż dojście do skutku umowy² uzależnione jest od osiągnięcia przez partnerów konsensusu, co umożliwia język jako narzędzie komunikacji. Na tle lingwistycznym powstają więc liczne komplikacje, z którymi trzeba się liczyć w trakcie dokonywania wykładni kontraktu i jego wykonania. Z takimi problemami styka się również sąd rozstrzygający powstały na tle umowy spór (Pazdan: 1990: 190). Zatem kwestia ryzyka językowego przy zawieraniu kontraktów wydaje się sprawą istotną powodującą określone działania dla uniknięcia tego rodzaju sytuacji. Chodzi tu nie tylko o zagadnienie tłumaczenia terminów specjalistycznych i poszukiwanie ich znaczenia, ale również o wybór języka, w którym ma być zawarty kontrakt, uwzględniając ustawę o języku polskim z 1999 roku.

2. Definicja kontraktu

Zawarcie umowy polega na zgodnych oświadczeniach woli co najmniej dwóch stron zmierzających do wywołania określonych w jej treści skutków prawnych. To uzgodnienie oświadczeń woli stron określa się jako konsensus (Rajski: 1994: 20). Oświadczenie woli rozumiane jest jako zewnętrzny przejaw powzięcia decyzji, który może być wyrażony przez każde zachowanie się kontrahenta, pod warunkiem że ujawnia jego wolę w sposób dostateczny (art.60 k.c.). Zatem zachowanie się określonej osoby stanowi oświadczenie woli tylko wówczas, gdy jest ono:

- zrozumiałe, przynajmniej na tyle, że można w drodze wykładni ustalić jego sens i znaczenie,
- swobodne, tzn. nie zostało złożone pod wpływem przymusu fizycznego wywieranego na oświadczającego w chwili składania rzekomego oświadczenia woli,
- złożone w zamiarze wywołania określonych skutków prawnych (Rajski: 1994: 21).

Z uwagi na to, że kontrakt jest najczęściej powiązany z więcej niż jednym obszarem prawnym, złożenie przez strony zgodnych oświadczeń woli następuje przy użyciu znaków słownych (ustnych lub pisemnych) należących do jednego lub kilku języków (Pazdan: 1988: 31). Jak więc wynika z powyższego, trudności językowe mogą pojawić się już przy pierwszym kontakcie stron, występują one również w trakcie negocjacji i redagowania kontraktu, by pojawić się podczas jego wykonywania. Przy zawieraniu umowy mogą

¹ W kwestii rozróżnienia języka prawnego i prawniczego por. Wróblewski B., 1948, „Język prawny i prawniczy”, Kraków; Kalinowski S., Wróblewski J., 1987, „Zagadnienia polskiej terminologii prawnej i prawniczej”, *Studia Prawno-Ekonomiczne*, t. XXXIX, s. 17 i n.; Wróblewski J., 1990, „Rozumienie prawa i jego wykładnia”, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź, s. 24; Zieliński M., 1999, „Języki prawne i prawnicze”, [w:] Pisarek W. (red.), „Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci”, Kraków, Ośrodek Badań Prasoznawczych UJ, s. 50–74.

² Wyrazy „umowa” i „kontrakt” używane są synonimicznie.

nastąpić dwie sytuacje: strony mogą wyraźnie wyznaczyć język lub może nie dojść do wskazania języka wiążącego dla kontraktu.

3. Wybór języka kontraktu

Całus (1985: 245) twierdzi, że wybór języka umowy może być wyraźny lub milczący (dorozumiany). Najczęściej uważa się, że strony dokonały milczącego wyboru, jeżeli sporządziły tekst umowy w jednym tylko języku lub jeżeli w całych swych negocjacjach zarówno pisemnych, jak i ustnych posługiwały się określonym językiem. Jeżeli chodzi o wyraźne wyznaczenie języka kontraktu, to strony mogą same tego dokonać wprowadzając do kontraktu odpowiednią klauzulę językową (Pazdan: 1988: 43). Kontrahenci mogą więc określić jako język kontraktu język etniczny jednej ze stron lub wybrać język neutralny. Wybór języka neutralnego ma miejsce wówczas, gdy języki stron są ograniczone do terytoriów ich krajów (np. duński, holenderski, norweski, fiński) (Beckhann: 1981: 81). Wtedy właśnie strony mogą uzgodnić język handlu międzynarodowego: angielski, niemiecki, francuski czy hiszpański. Wolno im też wyznaczyć kilka równocześnie obowiązujących języków umowy (Beckhann: 1981: 43). Może się tak zdarzyć, gdy w trakcie procedury poprzedzającej zawarcie kontraktu (np. w przypadku korespondencji lub rokowań ustnych) strony posługiwały się różnymi językami i ostatecznie umowa została sporządzona w tychże wersjach językowych. Jednakże istnieje tu ryzyko, iż mogą powstać trudności w zrozumieniu, jeżeli wersje te będą różniły się jedna od drugiej. Odpowiedniki w różnych językach są potencjalnym źródłem wątpliwości, jeśli powstanie spór co do ich znaczenia. Z tego też względu zaleca się uzgodnić tylko jeden język jako język umowy. Wyraźne wskazanie języka kontraktu jest szczególnie ważne, gdy sporządzono dwa lub więcej teksty kontraktu, każdy w innym języku, i gdy teksty te są dla stron wiążące (Beckhann: 1981: 32). Należy stwierdzić, że wyznaczenie języka umowy wzmacnia bezpieczeństwo obrotu, gdyż przytoczona wcześniej zasada, iż oświadczeniem woli jest każde zachowanie, które wyraża tę wolę w sposób dostateczny, bez ograniczeń w obrocie międzynarodowym – właśnie ze względu na kwestie językowe – wzmaga różnego rodzaju niebezpieczeństwa.

W przypadku braku wyboru języka kontraktu przez strony powstaje problem, jaki język ma stanowić język umowy. W literaturze przedmiotu wskazuje się zasadę, według której językiem umowy jest język tego państwa, którego prawo jest właściwe dla treści umowy (Całus: 1985: 245). Powstaje w tym miejscu problem odniesienia przepisów kodeksu cywilnego i prywatnego prawa międzynarodowego do ustawy o języku polskim z dnia 7 października 1999 r. (Dziennik Ustaw z dnia 8.11.1999, „Ustawa o języku polskim”). Wydaje się, że art. 8 wspomnianej ustawy znajduje zastosowanie do umów, które w całości mają zostać wykonane na terytorium Polski. Oznacza to, iż mówimy tu o dwóch kryteriach: polskiej podmiotowości strony umowy oraz o miejscu jej wykonania. Wystarczy, aby warunek pierwszy spełniała przynajmniej jedna ze stron. W myśl tej samej ustawy klauzula wskazująca język obcy jako język umowy nie zwalnia stron od obowiązku sporządzenia kompletnej polskojęzycznej wersji umowy. W świetle art. 11 te same ustawy nie można więc odejść od wymogu języka polskiego, jeśli chodzi o zawieranie kontraktów. Ograniczenia obcojęzycznych wersji umów odnoszą się wyłącznie do tych umów, których stroną jest podmiot polski, a wykonanie umów ma nastąpić na terytorium Polski (Opolski,

2000: nr pub. 25510). Skutkiem zawarcia kontraktu wyłącznie w języku obcym jest ograniczenie jego wartości dowodowej zgodnie z przepisem art. 74 k.c. (art. 8 ust. 3 ustawy o języku polskim).

4. Ryzyko językowe przy zawieraniu kontraktów

Jest rzeczą oczywistą, że terminologia prawna i prawnicza stanowi doskonały przykład istnienia słownictwa specjalistycznego, z trudem dającego się przełożyć na język obcy. Gdy mówimy o ekwiwalencji terminów w dwóch różnych językach przy zawieraniu kontraktów, to rozumiemy ją niekiedy jako równoważność, a nie zawsze jako równoważność znaczeniową (Pieńkos: 1999: 156). Ma to znaczenie o tyle istotne, iż w dziedzinie prawa niemożliwa jest ekwiwalencja terminów prawnych lub prawniczych; należy raczej – przekładając z jednego języka na inny – mówić o adaptacji tych terminów w sposób mniej lub bardziej zbliżony czy udany. W sytuacji zawierania umowy, aby zdefiniować występujące tam słownictwo, strony mogą dołączyć słowniczek (Pazdan: 1992: 36). Usuwa to wątpliwości, jeżeli oczywiście ustalone przez strony definicje są precyzyjne. W przeciwnym razie pojawia się pokusa, aby przy objaśnianiu pojęć specjalistycznych różnie je interpretować. Tak więc ryzyko językowe w tym wypadku jest całkiem rzeczywiste.

Kolejną trudność – obok poszukiwania znaczeń terminów specjalistycznych – stanowi mnogość języków w kontrakcie. Sytuacja taka ma miejsce wtedy, gdy strony nadadzą moc wiążącą kilku językom, a jednocześnie pomiędzy tymi wersjami językowymi zachodzą różnice. W takim przypadku zaleca się sięgnięcie do ogólnych reguł wykładni umów. Zasadniczo powinny to być reguły wykładni przewidziane w prawie właściwym dla danego kontraktu (Pazdan: 1988: 50). Wykładnia umowy może niekiedy doprowadzić do wyniku odbiegającego od dosłownego brzmienia wchodzących w grę wersji językowych.

Mówiąc o kwestii ryzyka językowego przy zawieraniu umów, należy również wspomnieć o różnorodności systemów prawnych. Z tego względu tłumacz powinien dysponować rozległą wiedzą dotyczącą odkodowania treści zawartych w kontrakcie. Jest to kwestia o tyle istotna, iż w przekładzie chodzi o przekazanie zarówno treści komunikatu zawartego w języku wyjściowym, jak również o oddanie wymiaru kulturowego tłumaczonego tekstu. Wymaga to niewątpliwie od tłumacza znajomości zjawisk kulturowych i środków zdolnych do ich wywołania. Oczywisty pozostaje fakt, iż dwa systemy prawne muszą produkować teksty prawne bardzo odmienne zarówno pod względem morfologicznym, jak i pod względem odmiennych zasad interpretacyjnych (Pieńkos: 1999: 149). Sytuacja ta pociąga zatem za sobą określone konsekwencje, gdyż przejście od jednego systemu prawnego do drugiego sprawia trudności i jest związane z ryzykiem językowym.

Przy tłumaczeniu kontraktów trzeba zwrócić uwagę na problem internacjonalizmów, czyli wyrazów występujących w różnych językach, których forma zewnętrzna (pisana lub mówiona) pozwala na ich utożsamianie nawet osobie nie znającej danego języka i które są systemowymi ekwiwalentami przekładowymi (tzn. są traktowane jako odpowiedniki przekładowe w słownikach dwujęzycznych) (Maćkiewicz: 1986: 60–69). Lipczuk (2000: 265) zwraca uwagę, że

wspólne elementy leksykalne różnych języków to możliwość łatwiejszej komunikacji, ale również niebezpieczeństwo powstawania nieporozumień, gdyż takie formalnie analogiczne wyrażenia mogą kryć w sobie – trudne nieraz do zauważenia – różni-

ce znaczeniowe. Niektóre internacjonalizmy są więc jednocześnie „falszywymi przyjaciółmi tłumacza” (tautonomiami).

Wydaje się, iż w sytuacji zawierania umowy przez strony tłumacz powinien być wyjątkowo czujny na kwestię wyrazów międzynarodowych, gdyż od jego wiedzy i umiejętności będzie zależała poprawna forma zredagowanego kontraktu.

Artykuł 61 zd. 1 k.c. stanowi, że

oświadczenie woli, które ma być złożone innej osobie, jest złożone z chwilą, gdy doszło do niej w taki sposób, że mogła zapoznać się z jego treścią.

Jeżeli więc język kontraktu nie jest językiem strony składającej oświadczenie woli, strona ta powinna zadbać o tłumaczenie swego oświadczenia (Pazdan: 1990: 192). Wiąże ją ujęcie swej woli w języku umowy, adresat zaś ma prawo – wedle wspomnianego wyżej przepisu – rozumieć ją w taki sposób, w jaki została do niego skierowana w tłumaczeniu na język kontraktu. W razie niedoskonałości tłumaczenia lub błędów popełnionych przez tłumacza odpowiedzialność ponosi oświadczający. Na stronie, której język stał się językiem kontraktu, ciążyą zatem zarówno koszty związane z tłumaczeniem, jak również obowiązek troski o jednoznaczność (klarowność) osiągniętego przez strony porozumienia (Pazdan: 1990: 193).

5. Zakończenie

Jak widać z powyższego, przy zawieraniu umów wykształciła się koncepcja języka kontraktu. Uznanie określonego języka za język kontraktu pociąga za sobą określone skutki prawne, z którymi musi się liczyć każdy uczestnik transakcji międzynarodowej. Dotyczy to zwłaszcza tego partnera umowy, którego język ojczysty nie jest językiem kontraktu.

Strony mogą same dokonać wyboru języka kontraktu, którym może być język ojczysty jednej ze stron lub język państwa trzeciego, neutralny dla umawiających się (najczęściej język o zasięgu międzynarodowym). Wybór języka może być milczący lub wyraźny. Strony mogą ustalić kilka języków dla danego kontraktu i każdy z nich będzie miał jednakową moc obowiązującą.

W każdym przypadku należy liczyć się z krajowymi uregulowaniami. Kwestia ryzyka językowego przy zawieraniu kontraktów i ich tłumaczeniu dotyczy znajdowania znaczenia terminów specjalistycznych, mnogości możliwych języków umowy, różnorodności systemów prawnych, internacjonalizmów i wreszcie jakości tłumaczeń. Należy również zwrócić uwagę, że rozwiązań właściwych dla danego kontraktu trzeba poszukiwać oddzielnie dla każdego rozpatrywanego przypadku.

Literatura

- Beckhann, K.F. (1981): Die Bedeutung der Vertragssprache im Internationalen Wirtschaftsverkehr, *Recht der Internationalen Wirtschaft*, z. 2
- Całus, A. (1985): *Prawo cywilne i handlowe państw obcych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne
- Grucza, F. (red.), (1981): *Glottodydaktyka a translatoryka*. Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego

- Grucza, F., Kozłowska Z. (red.), (1994): Języki specjalistyczne. Warszawa: Wyd. Akapit
- Kielar, B.Z. (2000): O tłumaczeniu tekstów specjalistycznych. W: Problemy komunikacji międzykulturowej. Warszawa: Graf – Punkt, s. 235–246
- Kielar, B.Z. (1981): Nauczanie tłumaczenia w zakresie języka specjalistycznego. W: Glottodydaktyka a translatoryka. Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, s. 111–125
- Lipczuk, R. (2000): Problem internacjonalizmów – ze szczególnym uwzględnieniem wyrazów międzynarodowych w prawie handlowym. W: Problemy komunikacji międzykulturowej. Warszawa: Graf – Punkt, s. 265–277
- Maćkiewicz, J. (1986): Czy inwencja jest wyrazem międzynarodowym? W: Język Polski, 1–2, s. 60–69
- Opalski, A. (2000): Ustawa o języku polskim – zagrożenia dla obrotu prawnego z zagranicą. W: Monitor Prawniczy 2000/4/225, nr publikacji: 25510
- Pazdan, M. (1988): Język kontraktu – jego znaczenie i wyznaczenie. W: Problemy Prawne Handlu Zagranicznego, T. 12. Katowice: Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego Nr 962
- Pazdan, M. (1990): Statut kontraktowy a język kontraktu. W: Acta Universitatis Nicolae Copernici, Prawo, s. Z. 28, Toruń
- Pazdan, M. (1992): Poszukiwanie znaczenia terminów technicznoprawnych użytych przez strony w kontrakcie. W: Problemy Prawne Handlu Zagranicznego, T. 16. Katowice: Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego nr 1259
- Pieńkos, J. (1999): Podstawy jurslingwistyki. Język w prawie – Prawo w języku. Warszawa: Oficyna Prawnicza MUZA SA
- Pieńkos, J. (2003): Podstawy przekładoznawstwa. Od teorii do praktyki. Kraków: Kantor Wydawniczy Zakamycze
- Rajski, J. (1994): Prawo o kontraktach w obrocie gospodarczym. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN